



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ELIZABETE RAMOS CAMPOS

**AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO PRIMEIRO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ARIQUEMES-RO
2016

ELIZABETE RAMOS CAMPOS

**AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO PRIMEIRO
CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como parte do requisito de aprovação ao curso de Graduação em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da Prof^a. M.e Márcia Ângela Patrícia.

**Ariquemes-RO
2016**

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

C198a Campos, Elizabete Ramos

Avaliação no processo de alfabetização do primeiro ciclo do ensino fundamental. / Elizabete Ramos Campos. Ariquemes, Rondônia, 2016.
69 f.: il.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento Pedagogia, Ariquemes, 2016

Orientadora: Profª. M.e Márcia Ângela Patrícia.

1. Avaliação escolar. 2. Alfabetização. 3. Instrumentos avaliativos.
I. Souza, Ana Maria de Lima II. Título.

CDU: 37.091.26

Bibliotecária Responsável: Fabiany M. de Andrade CRB11/686



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848

Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

Elizabete Ramos Campos

Avaliação no Processo de Alfabetização do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Prof.ª M.e. Márcia Angela Patrícia – DECED/UNIR

Membro: Prof. M.e. Hugo Athanasios Fotopoulos – DECED/UNIR

Membro: Prof. M.e. Eliete Zanelato – DECED/UNIR

Ariquemes-RO, 31 de Agosto de 2016.

Dedico esta monografia aos meus filhos Felipe Gabriel e Vinicius por terem me acompanhado com paciência no decorrer desde curso.

Dedico também a toda a minha família, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aos professores que desempenharam com dedicação as aulas ministradas.

Dedico a minha orientadora professora Márcia Ângela Patrícia que sempre com dedicação me ajudou nesta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Aos meus filhos Felipe e Vinicius, por contribuírem com todos os esforços possíveis e impossíveis, em todos os passos que dou em minha vida, sendo esta apenas mais uma prova do amor que eles têm por mim. A minha mãe Maria Socorro Campos, que é a minha base, minha rainha meu orgulho. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que me deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada. Amo muito cada um deles e agradeço a Deus a proteção que eles me proporcionam.

Aos meus irmãos e sobrinhos e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Ao Irmão Moises e tia Marilene que se foi e não pode presenciar minha vitória, não está mais entre nós, mais tenho certeza que a onde esteja estarão muito feliz em ver minha vitória.

Aos meus professores, verdadeiros mestres, por terem contribuído, cada um a sua maneira, para a formação da profissional e da pessoa que hoje sou.

Aos meus amigos, colegas de classe e de trabalho, pelo apoio que me proporcionaram no decorrer destes anos e que participaram dos meus momentos de felicidade e que serão lembranças para toda minha vida.

À Professora Márcia Ângela Patrícia, que com sua extrema paciência e disponibilidade serviu de elemento norteador, me oferecendo todo suporte necessário para a conclusão deste trabalho.

E por ultimo agradeço também ao meu esposo, Jose Teixeira Santana, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”.

Cipriano Carlos Luckesi.

RESUMO

O estudo teve como finalidade abordar a avaliação no processo de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo como objetivo analisar o significado da avaliação no ciclo de alfabetização, de acordo com educadores que atuam com crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Ariquemes-RO. É importante ressaltar que a legislação da educação vigente apresenta a avaliação como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando. Neste aspecto, avaliar não é simplesmente dar notas e provas, avaliar vai, além disso, o professor deve conhecer melhor o aluno e ouvir seus argumentos, pois o sistema avaliativo que se baseia somente notas e provas torna-se um sistema vago porque não mostra a real dificuldade do aluno. Desse modo, para a concepção desse estudo lançou mão da pesquisa bibliográfica fundamentada em diversas teorias e leis afins que dissertam sobre o tema, além da pesquisa de campo com professores que atuam no segmento de ensino pesquisado com aplicação de questionários com perguntas subjetivas. Os dados depois de coletados foram analisados e interpretados de forma qualitativa, fornecendo elementos para atingir aos objetivos propostos. E ao final desse estudo, conforme as teorias e as informações coletadas *in loco*, foi possível dizer que uma prática avaliativa centralizada apenas em provas, deixa de cumprir sua real função, a qual seria a construção da aprendizagem dos alunos de forma significativa. Assim sendo, cabe ao professor realizar uma prática avaliativa com competência, para que possa favorecer aos alunos uma aprendizagem satisfatória. Pois enquanto a avaliação permanecer ultrapassada o ensino deixará de formar cidadãos críticos e participativos.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Aprendizagem. Instrumentos avaliativos.

ABSTRACT

The study aimed to address the evaluation in literacy process in the first primary education cycle, aiming to analyze the meaning of evaluation in literacy cycle, according to educators who work with children of 1st, 2nd and 3rd year of elementary school, in Ariquemes-RO. It is important to note that the current education legislation presents the evaluation as a key point for the development of the student's learning. In this regard, review is not simply take notes and evidence review will, in addition, the teacher should get to know the students and listen to their arguments, because the evaluation system that is based only notes and evidence becomes a vague system because it does not show the real difficulty of the student. Thus, for the design of this study made use of literature based on different theories and related laws lecture on the subject, as well as field research with teachers who work in the education segment studied with questionnaires with subjective questions. The data once collected were analyzed and interpreted in a qualitative way, providing elements to achieve the proposed objectives. And at the end of this study, according to the theories and the information collected on the spot, it was possible to say that a centralized evaluation practice only in evidence, fails to fulfill its real function, which would be the construction of learning significantly students. Therefore, the teacher conduct an evaluative practice competently, so you can encourage students with a satisfactory learning. For while the assessment remain outdated teaching will form critical and participative citizens.

Keywords: *Evaluation. Literacy. Learning. evaluation tools.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO	11
2.1 Contexto histórico da avaliação	11
2.2 Avaliação: perspectivas teóricas e sua tipologia	18
2.3 Conceitos	23
2.4 O papel da avaliação na prática educativa.....	26
2.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ALGUNS MITOS A SEREM VENCIDOS	28
2.6 A importância da avaliação na alfabetização.....	30
2.7 Instrumentos e métodos de avaliação escolar	35
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1 Pesquisa Bibliográfica	40
3.2 Pesquisa de campo e coleta de dados	40
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	43
4.1 Na pesquisa com os professores	43
4.2 Análise com base na observação em sala de aula.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE.....	66

1 INTRODUÇÃO

Toda atividade humana é avaliada porque produz resultados que carecem de ser analisados para que haja acompanhamento do desenvolvimento da ação realizada e, se necessário, alterações no percurso, a fim de que sejam alcançados os objetivos propostos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, esse estudo teve como intuito abordar a avaliação no processo de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo como objetivo analisar o significado da avaliação no ciclo de alfabetização, de acordo com educadores que atuam com crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Ariquemes-RO.

É fato que, sempre se avalia algo em sala de aula, sendo isso fundamental para o bom andamento do processo de ensino. Desse modo, um professor atento estará sempre voltado para as dificuldades de seus alunos, com a intenção de ajudá-los a superá-las e, especialmente, vencê-las; procura evitar comparações entre o desempenho de seus alunos, respeitando as potencialidades de cada um na função; e descarta a avaliação classificatória, considerando o que cada um pode oferecer no decorrer do ano letivo. Há ainda muito que estudar e discutir sobre avaliação, pois ela ainda representa um grande nó nos meios educacionais.

Independentemente do modelo escolhido por quem se propõe a avaliar, é necessário entender que a prática avaliativa compreende, entre outros aspectos pedagógicos, trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética), associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo. Assim, discutir amplamente as concepções e práticas de avaliação faz-se necessário e urgente para a construção de uma formação cidadã na infância.

Sendo que o ato de avaliar é uma ação do dia-a-dia na ação docente, independente do professor ter estudado teórica e didaticamente o processo de avaliação da aprendizagem. A avaliação pode ser um ato técnico, intuitivo e/ou intencional, cujo destaque dado pelo educador traz consequências ao desenvolvimento do processo.

Assim sendo, esse estudo buscou atender as seguintes problemáticas: Como os professores estão avaliando as crianças? Quais são os instrumentos que

são utilizados para avaliação no ensino fundamental? Qual o objetivo dessa avaliação? E ainda se o professor utiliza a avaliação para melhorar a forma de trabalhar com a criança?

Visando obter respostas a esses questionamentos, a pesquisa teve com o fundamento diversas teorias que compõem o processo educacional. Assim sendo, o estudo encontra-se sistematizado em quatro seções da seguinte forma: Na primeira seção, aborda-se o contexto histórico da avaliação as perspectivas teóricas, suas características e conceitos e o papel do processo avaliativo na prática educativa.

A segunda seção, traz a baila a avaliação da aprendizagem sob diversas teorias e diretrizes curriculares que versam sobre o assunto, a importância do processo avaliativo nas escolas e alguns instrumentos e métodos empregados na avaliação escolar.

A terceira seção, engloba os procedimentos metodológicos com ênfase na pesquisa bibliográfica em que se destaca os seguintes teóricos: Alves (2013), Andrade (2006), Berbel (2001), Camargo (2010), Correia (2011), Gonçalves (2010), Hoffmann (2000, 2004, 2010), Luckesi (2013) dentre outros, além de Leis e Decretos na área educacional. Também promoveu a pesquisa de campo, em que entrevistou professores atuantes no primeiro ciclo da alfabetização (1º ao 3º) ano do Ensino Fundamental.

A quarta seção, engloba a tabulação dos dados encontrados na pesquisa de campo, bem como as observações realizadas pela autora em sala de aula, onde se discute e analisa os resultados fazendo um confronto entre a teoria e a prática que forneceram o entendimento necessário ao fenômeno pesquisado.

Por fim, nas considerações finais descreve-se as principais informações observadas no decorrer do estudo realçando a importância do processo avaliativo nos anos iniciais como um instrumento importante à alfabetização das crianças neste segmento de ensino.

Portanto, esse tema se justifica por ter a finalidade de trazer reflexões sobre a avaliação nos anos iniciais da educação básica sob uma nova perspectiva, já que agora o Ensino Fundamental foi dividido por ciclos compreendendo em sua totalidade nove anos. Vale ressaltar que o avaliar se trata de uma tarefa difícil e complexa, a qual requer muito empenho e reflexões que levem a definir como ela será realizada, o que fazer com os resultados e como fazer para descrever e registrar os dados obtidos de forma clara, para que todos possam compreendê-los.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO

Ao avaliar é preciso fazer escolhas bem fundamentadas do processo de avaliação, reunindo elementos que possam fornecer os subsídios necessários ao planejamento curricular e para a formação continuada dos professores alfabetizadores, no sentido de melhorar a qualidade do ensino em sua rede. Logo, o presente estudo, apresenta diferentes formas de avaliação ocorridas no processo educacional e algumas reflexões a partir das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

2.1 Contexto histórico da avaliação

De acordo com Depresbiteris (2000), o uso de práticas avaliativas como instrumento que serve para medir o aprendizado vem de muito tempo atrás, pelos idos de 2.205 a.C., contudo, por longos anos, essas práticas avaliativas estiveram diretamente ligadas a exames; o termo "avaliação" foi adotado recentemente para atender as necessidades do mundo contemporâneo.

Segundo Caldeira (2000, p. 122):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Percebe-se que uma boa avaliação precisa ser fundamentada não apenas em teorias que discorrem acerca do tema, mas, sobretudo na prática presenciada em sala de aula.

Segundo Luckesi (2002), os primeiros relatos que se têm sobre as aplicações de exames são da sua utilização pela sociedade chinesa, nos anos 1.200 a.C., tendo como finalidade estabelecer o controle e a manutenção social e, também, selecionar, entre a população masculina, o preenchimento de vagas no serviço público.

O Grande Shun, imperador chinês, arguia seus oficiais com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. Podemos dizer que, na época, os exames eram utilizados

como instrumentos para seleção, e não como recursos de medida na educação, levando, automaticamente, o sujeito à inclusão ou à exclusão social.

Somente em meados do século XVII é que surgiram duas correntes filosóficas para subsidiar a institucionalização do exame. De acordo com Luckesi (2002, p. 24):

Uma vem de Comenius que defende o exame como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem; se o aluno não aprendeu é necessário refletir sobre o método utilizado em função de promover a aprendizagem do mesmo. O exame para Comenius funciona como um aliado precioso em relação à prática docente. Em contraponto, La Salle defende o exame como supervisão permanente – aspecto de vigilância contínua – centra-se no aluno e no exame de aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica, ou melhor, professor/aluno.

Percebe-se que, desde o século XVII, o tipo de avaliação usado era determinado pelos objetivos e finalidades perseguidos pelo sistema. Em Comenius, o processo avaliativo, além de apresentar dados referentes à aprendizagem, traz informações sobre os métodos utilizados e, por conseguinte, sobre as práticas colocadas em ação, com o objetivo de que as aprendizagens sejam construídas eficazmente.

Percebe-se que as ideias de Comenius sustentariam concepções educacionais de cunho humanista, construtivista e socioconstrutivista, em que a relação entre os sujeitos e os objetos acontece horizontalmente. Ao passo que, as proposições de La Salle, em que a "vigilância contínua" sobre o aluno, bem como sobre o exame em si, convergiriam para a concepção liberal tradicional.

Segundo Luckesi (2002), as ideias de Comenius e La Salle foram apropriadas por muitas instituições-escolas até o século XVIII, quando maior evidência foi dada à pedagogia do exame, que era sustentada por alguns princípios: “[...] qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)” (ESTEBAN *apud* LUCKESI, 2002, p. 23).

Para o autor, a necessidade de conhecer os níveis de aprendizagem alcançados em cada matéria surgiu quando o ensino escolar, subsidiado pelo currículo, foi dividido, abalizando tal pedagogia pelas práticas pedagógicas adotadas.

Assim sendo, o posicionamento de Luckesi (2008, p. 17), acerca do assunto é que: “A avaliação escolar surge do aparecimento das disciplinas curriculares [...]. A necessidade de adotar uma medida do aprendizado torna-se uma prática constante que dá as características à avaliação e define suas necessidades”.

Ainda no século XVIII o momento corroborou para a divisão do currículo em disciplinas, representando o auge das expectativas para a melhoria da educação, uma vez que, por meio da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, se podia chegar à promoção e à certificação da aprendizagem.

De acordo com Correia (2011), no século XIX, a maioria das atividades assinaladas como avaliação educacional estava intimamente ligada à Psicomетria, que está ligada à teoria da inteligência como uma característica congênita do ser humano, a qual poderia ser medida por meio de instrumentos construídos para esse fim. Nesse contexto, Galton e Binet destacam-se por suas pesquisas.

Galton, nascido na França, afirmava que "existe uma correlação entre as capacidades sensoriais, passíveis de serem medidas, e a inteligência". Ele construía e aplicava testes para avaliar os sujeitos em suas aptidões mentais (CORREIA, 2011).

Já Binet, de nacionalidade inglesa, realizava seus estudos considerando o sujeito globalmente. Ele construiu um teste especificamente para identificar alunos com alguma deficiência mental.

A "escola de Binet" considera que a inteligência, a memória, a atenção, os sentidos estéticos constituem-se como variáveis descritoras dos indivíduos. Para esta "escola", a medição da inteligência permitiria determinar o nível mental de cada um de nós. A escala de Binet-Simon, criada em 1904 e sujeita a adaptações feitas por outros autores, acaba por influenciar a concepção e utilização de testes de medição do QI (coeficiente de inteligência) (CORREIA, 2011, p. 13).

Contudo, ainda existiam as dificuldades na aplicação dos modelos de avaliação da aprendizagem, em virtude do fato de que o sujeito não apenas está interagindo com o "medidor", mas também expressando interesses "em que a medida acuse certo valor" (BALDINO, 2011).

De acordo com Chevallard e Feldmann (apud BALDINO, 2011), devido a esse fato, em meados do século XX, foram feitos investimentos de tempo de estudo e recursos sobre avaliação, que culminaram na construção de um domínio científico denominado "Docimologia".

De acordo com Baldino (2011, p. 38), "a docimologia renovou a esperança da medida precisa como fundamento para ações de promoção justas ou politicamente neutras". Entre as recomendações para a avaliação na perspectiva da Docimologia, pode-se citar: "Recurso a provas normalizadas-estandardizadas de conhecimento; Uniformização de condições de realização das provas; Melhoria da fidelidade das provas; Redução do erro de medida". (CORREIA, 2011, p. 13). Segundo o autor, os paradigmas da Docimologia subsidiam as avaliações realizadas por professores e programas que concebem a educação de maneira tradicionalista, vigente até nossos dias.

Os anos entre 1800 e 1999 foram considerados período de reforma nos sistemas educativos. Buscava-se conhecer o funcionamento das instituições e programas na forma de avaliação, que, até então, apontava para conhecimentos transmitidos de maneira informal e impressionista. Segundo Luckesi (2002, p. 23), essa reforma "[...] ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame".

De acordo com Correia (2011), nesse período, alguns fatores subsidiavam a ideia que se tinha a respeito da medição científica (avaliação), em que a base fundamental tinha como seguimento os fenômenos e comportamentos apresentados pelos sujeitos. Entre eles, é possível destacar:

- As correntes filosóficas positivistas, por meio de suas propostas de objetividade e rigor científico nos estudos realizados sobre a ação humana;
- O emprego de métodos estatísticos em estudos sobre as diferenças humanas;
- A crescente gestão científica do trabalho, especificamente em indústrias, contribuindo com a elevação da importância dos testes de rendimento, com a finalidade de medir, certificar e selecionar os "mais aptos".

No entender de Charles Hadji (filósofo e pedagogo), a educação envolve a preocupação com o aspecto pedagógico, ao que interessa ao desenvolvimento para o saber do aluno, assim, o ato de medir denota atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável.

Segundo Chueri (2008, p. 56), descrevendo os pensamentos de Charles Hadji, tem-se que:

A ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta "confiabilidade" das medidas em educação e nos parâmetros "objetivos" utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos.

Com o surgimento do movimento educacional escolanovista ao final do século XIX, que era sustentado pelo ideal de busca pela democratização do acesso ao ensino, com o objetivo de minimizar as injustiças sociais, a Pedagogia deixa de usar o termo "exame", substituindo-o pela expressão testes escolares.

Os anos entre 1900 e 1930, início do século XX, marcaram a eficiência dos testes colocados em prática nas escolas. Por meio deles, que aconteciam em forma de inquérito, podia-se medir objetivamente a eficácia dos programas, das escolas e dos professores. Vale ressaltar que, especialmente nos Estados Unidos, os alunos contribuíram significativamente para a propagação, em larga escala, dos testes de rendimento.

Entre os anos 1930 e 1945, surgiu o Movimento de Educação Progressivista, com base em uma filosofia programática e alguns instrumentos da Psicologia Comportamental subsidiados pelas ideias de John Dewey. Em conformidade com esse movimento educacional, Ralph Tyler¹ dirigiu a organização de um plano de investigações em escolas americanas de Segundo Grau, com o objetivo de elaborar currículos voltados para o processo de ensino-aprendizagem, abrangendo um "esquema racional", também chamado de "esquema formal", e integrando currículo e planos de ensino (CORREIA, 2011).

O esquema proposto por Ralph Tyler no livro: *"Princípios Básicos de Currículo e Instrução"* no ano de 1949, como arquétipo conceitual contemplava um processo a ser desenvolvido em quatro etapas, por meio da aplicação de um questionário e a obtenção de respostas. Segundo Machado e Gonçalves (apud CORREIA, 2011), as etapas são estas:

Que objetivos a escola deve atingir? Que experiências educacionais poderão ser proporcionadas aos alunos para que os objetivos sejam atingidos? Como

¹ Ralph W. Tyler (1902-1994): foi um educador americano que trabalhou no campo da análise e avaliação. Tyler presidiu a comissão que, eventualmente, desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Tyler formalizou seus pensamentos sobre como visualizar, analisar e interpretar o currículo e o programa de instrução de uma instituição educacional nos *"Princípios Básicos de Currículo e Instrução"* (1949). Este livro foi um best-seller e desde então foi reimpresso em 36 edições, a configuração do currículo e de design instrucional até hoje.

organizar eficazmente essas experiências educacionais? Como poderemos determinar se os objetivos foram alcançados? O enfoque do questionário está nos objetivos educacionais a serem perseguidos e que foram predefinidos na construção do currículo. Assim, segundo Correia (2011), é imprescindível determinar com alto rigor se o processo de ensino está levando, efetivamente, às mudanças esperadas.

Partindo dessa premissa, Ralph Tyler (1949), propõe a substituição do termo "teste escolar" pelo termo avaliação, atribuindo-lhe três funções essenciais na educação: "aperfeiçoamento contínuo de um programa de educação; determinação do grau de consecução dos objetivos educacionais; determinação do nível das mudanças ocorridas no desempenho dos alunos" (CORREIA, 2011, p. 19).

Logo, toda a lógica no processo de construção do currículo ficaria subordinada às metas educacionais - em relação ao aluno, a sociedade e ao mundo das disciplinas - verificando-se sua coerência por meio dos valores assumidos ou implícitos na ação educativa, proporcionando compatibilidade entre nível etário e condições de aprendizagens.

Para tanto, Ralph Tyler (1949):

[...] propõe a adoção de "crivos de seleção", como sejam a filosofia da educação e social que a escola adoptou e a psicologia da aprendizagem. Na perspectiva de Tyler, a seleção permitirá obter uma lista de objetivos curriculares, em números significativos, realmente importantes e congruentes (MACHADO; GONÇALVES apud CORREIA, 2011, p. 19-20).

Foi então que, em 1930, a partir da publicação do: "*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*", foram confirmadas as primeiras práticas oficiais de avaliação, com o objetivo de selecionar, por meio da aprovação, os alunos que estavam aptos a passarem de um ano de estudo para o próximo.

Conforme Oliveira (2011), a evolução da avaliação no Brasil, trilhou o caminho da produção norte-americana, calcada na teoria das medidas, sendo utilizada como sinônimo de mensuração da aprendizagem, praticamente, até fins da década de 1970.

Entre os anos 1946 e 1957, período Pós-guerra, conhecido como idade da inocência, ou da ignorância, vivia-se tentando esquecer os traumas passados e superar as depressões. Assim, a necessidade de crescer e de ultrapassar as limitações que eram urgentes contribuiu para que as ideias de Tyler (1949), que visavam à subjetividade, fossem deixadas de lado, a fim de serem retomados e

aperfeiçoados os aspectos técnicos da avaliação, que aconteciam por meio de testes, tornando-a cada vez mais extensa (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

A idade do realismo, ou da expansão, vivida entre os anos 1958 e 1972, foi marcada fortemente por inúmeras publicações relacionadas a programas de avaliação. Em 1958, a Associação Internacional de Avaliação promove a reunião de pesquisadores de diversos países para a realização de estudos comparativos sobre o sistema escolar, com o objetivo de promover reformas no currículo para que fosse possível acompanhar as evoluções científicas e tecnológicas que acometiam as sociedades.

De acordo com Correia (2011, p. 24):

[...] diversos autores, como Cronbach, Scriven, Stufflebeam e Stake, realçam a necessidade de os próprios objetivos programáticos serem objeto de avaliação; reconhecem a importância de se olhar para as entradas do sistema (*inputs*); proclamam a necessidade de se medirem os resultados não previstos, bem como os estabelecidos, e consideram a premência da definição de níveis de aprendizagem (*standards*), relativamente aos quais se deveria emitir juízos.

Nesse contexto, para a avaliação são colocadas finalidades como, por exemplo, obter informações sobre em que medida os objetivos são conquistados, como ocorreu todo o processo percorrido e quais as decisões tomadas para que os objetivos fossem alcançados. Correia (2011, p. 24) destaca entre as concepções de avaliação que apareceram, "as orientações para a tomada de decisões e as orientadas para os consumidores".

Já no ano 1973, com o advento da idade da profissionalização, como resposta às inúmeras críticas aos modelos tecnicistas de avaliação – centrados nos produtos ou nos processos, assume-se um novo posicionamento perante a avaliação, contribuindo com a sua profissionalização. (MACHADO; GONÇALVES apud CORREIA, 2011), baseando-se no princípio de que a avaliação está intimamente ligada à investigação, atribui ao professor o papel de investigador, cabendo-lhe analisar as contribuições do currículo com o processo de construção de conhecimentos.

Segundo Oliveira (2011), no final dos anos de 1970, começou a surgir, na literatura, sob uma ótica qualitativa de avaliação, os movimentos de análise crítica a esse modelo técnico e reprodutivista, passando-se a questionar, entre outros aspectos, o uso indiscriminado dos testes padronizados e comercialmente

publicados e enfatizando-se, segundo Franco (1995), que a mensuração de comportamentos não era suficiente para atingir a dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

Assim, entende-se que de acordo com Oliveira (2011), sobrepõe-se a busca por métodos de caráter realista, subjetivo e qualitativo, em que se considera o contexto no qual as ações educativas ocorrem em detrimento do método usado até então, que propunha a busca de objetivos e métodos de caráter quantitativo.

Contudo, somente a partir dos anos 1990, segundo Alvarenga e Mezaroba (1999), as visões qualitativas tornaram-se mais progressistas, com destaque para as abordagens emancipatória, sociológica, mediadora e diagnóstica da avaliação sobre a aprendizagem escolar.

2.2 Avaliação: Perspectivas teóricas e sua tipologia

Inicialmente, define-se a expressão "processo avaliatório" como termo de tratamento da ação própria de avaliar. A avaliação do ensino e da aprendizagem ocorre no desenvolvimento desse processo, enquanto instrumento de verificação, de medição, de testagem, de busca de compreensão dos resultados e para a formação de consciências é estabelecida como ação onde os sujeitos escolares que interagem são os agentes que promovem toda a sistemática escolar.

Tem-se o ato de avaliar, não como uma coisa isolada, porque o mesmo é um processo, uma vez que tem como característica principal a continuidade e a dinâmica efetiva promovida pelos sujeitos escolares, a partir de um planejamento que tem como objetivo a construção do projeto político-pedagógico da instituição constituindo a sua sistematização focada no ensino e na aprendizagem dos sujeitos escolares. Além disso, a avaliação, também está voltada para a organização institucional, na dimensão que analisa os resultados que são transformados em indicadores para a implementação das políticas educacionais.

A respeito da sistematização do processo de avaliação escolar, do ensino e da aprendizagem, pode-se dizer que há, segundo Libâneo (2013), uma necessidade de avaliar para a produção de elementos verificadores dos resultados da ação pedagógica como um todo, sem buscar a particularização da análise dos dados obtidos, ou seja, de forma geral no processo do ensino e da aprendizagem.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

Neste raciocínio de Libâneo (2013), a avaliação escolar tem a ver com a qualidade do processo e dos resultados obtidos, quer dizer, não basta ter qualidade nos processos se os resultados obtidos estão aquém do que se deseja. Neste sentido, qualidade e resultado deve ser parte de uma mesma moeda.

Segundo Méndez (2003, p. 21), a avaliação pode ser considerada como sendo uma vitrine em que se expõem diferentes contradições existentes na educação. “Envolve dilemas práticos diante dos quais os educadores têm de tomar posição como única garantia de um agir consciente e comprometido que leva à busca de respostas”.

Essa busca por respostas nada mais é que o *feedback* que deve ter o ensino no processo de aprendizagem. Neste raciocínio, de acordo com Luckesi (2002) *apud* Libâneo (2013, p. 217), “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.

Nestes termos, ao avaliar o professor deve se atentar se o processo está sendo útil, além de se auto-avaliar. Conforme a discussão e o questionamento proposto por Perrenoud (2007), há um contexto em que a avaliação ocorre e é direcionada para gerar situações que diferenciam sujeitos e níveis de situações nas quais são classificados.

Avaliar é - cedo ou tarde - criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula? (PERRENOUD, 2007, p. 9).

Percebe-se que avaliação vai além de verificar o aprendizado, trata-se também de uma forma de ver a sala de aula como instrumento de mudança. Outra

pesquisadora que contribui com sua concepção foi Alves (2013), que trata do tema, separando-o em épocas a partir de 1960 até nos dias de hoje. Em linhas gerais, cada época tem o seu tipo de avaliação e de educação escolar que atende as demandas a partir das políticas implementadas.

Todos os dias avaliamos pessoas, objetos, fatos, atitudes, tanto os elementos que constituem rotina em nossa vida quanto os que nos surpreendem ou são inusitados. [...]. Atualmente, como consequência das transformações já mencionadas, o grande "nó" da educação, sem dúvida alguma, tem sido a avaliação, pois é por meio dela que se pode atestar a eficiência e a competência tanto dos atores envolvidos no ensino-aprendizagem (professores e alunos) quanto dos modelos, técnicas e instrumentos adotados para desenvolver e avaliar o processo de desenvolvimento dos quatro tipos de saberes atualmente valorizados (ALVES, 2013, p. 60).

De forma generalizada, Libâneo (2013), traz uma conceituação técnica, mas se mostra pertinente e deve-se apontá-la, pois segundo esse autor a avaliação se mostra um termo geral que diz respeito a uma multiplicidade de ações direcionadas para um estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo.

[...]. No campo da educação, até a alguns anos, a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas (LIBÂNEO, 2013, p. 197).

Na concepção de Hoffman (2010), a avaliação não pode ser realizada dessa forma tradicional, como um elemento de classificação por meio de um processo somatório, sem reflexão ou discussão sobre as causas e consequências dos resultados obtidos. Em suas pesquisas constatou que há uma indignação, por parte de professores e alunos, com a avaliação tradicional.

Os caminhos porventura traçados representam sempre tentativas provisórias de explicação teórica sobre alguns procedimentos, descrevem experiências de alguns professores que, em sua (nossa) ousadia, apontam possibilidades dessa prática. Sempre por discuti-las, negá-las, contradizê-las a partir de novas reflexões, do ajuste à realidade de cada professor, de cada escola ou região. Esse tem sido o caminho que procurei traçar até então no aprofundamento dos princípios da avaliação mediadora. Formular porquês (que, por vezes, angustiam alguns professores), contar muitas histórias, tendo como pontos de partida, principalmente, as dúvidas e o cotidiano das escolas em avaliação (HOFFMAN, 2010, p. 10).

Depreende-se das afirmações de Hoffman (2010), que a avaliação deve ser um processo em que a análise dos resultados pode denotar formas de mediação para a melhoria do ensino escolar. A prática de avaliação que se tem realizado nas escolas está relacionada com as formas tradicionais de ensino, ou seja, a avaliação da aprendizagem tem caráter somativo.

Nesse sentido, tradicionalmente, verificava-se de forma quantitativa o que o aluno tinha aprendido. O que pode ser observado hoje é que há uma tentativa de realizar uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, assim como o desempenho dos professores.

Na década de 1990, a avaliação qualitativa, continuava sendo integrada ao processo de ensino-aprendizagem, porém se volta para o desenvolvimento de competências que começou a ser proposta por educadores respeitáveis, bem como contemplada na legislação educacional brasileira, uma avaliação escolar que seja formadora de consciências e mediadora da prática de ensino e da aprendizagem. Entretanto, tem-se verificado uma prática muito diferente do que os teóricos e as leis propuseram.

Portanto existe, numa concepção e prática tradicional que corresponde ao modelo de avaliação que mede, classifica, exclui, torna homogêneo e padroniza o processo de educação escolar, trabalha com a cumulatividade de conteúdos para medir e, finalmente, certificar o aluno que se tornará apto a dar continuidade nos estudos.

Nesse contexto, é gerada uma pedagogia do exame, segundo Luckesi (2013, p. 23) que aborda a questão da avaliação centrada na promoção do aluno. Ainda, a avaliação tradicional tem como característica fundamental o diagnóstico “para a determinação de pré-requisitos que ou também chamada de pedagogia do domínio prévio que analisa o aluno pelos conteúdos que demonstra ter aprendido e que podem permitir a sua continuidade”.

Outra tendência que se constata e que é demonstrada pelos pesquisadores é chamada de contemporânea. Ao contrário da tradicional, essa concepção tem a avaliação educacional como um instrumento que propicia a formação de uma nova consciência sobre a finalidade pedagógica da avaliação que se concretiza como um processo contínuo. A tendência contemporânea a qual se faz referência veio trazer o formato da avaliação que está relacionado com finalidade precípua de ser mediadora entre o ensino e a aprendizagem.

Conforme Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 9), “o contexto atual ou contemporâneo em que se vive é repleto de elementos que buscam ressignificar conceitos e de ‘profundas mudanças’”. Tal cenário complexo promove um questionamento da estrutura administrativo pedagógica da escola, pois temos várias perspectivas teóricas e políticas que questionam a forma de gestão escolar e propõem novo papel sociopedagógico das unidades educativas.

Cada opção política e pedagógica que fazemos, requer tipos de organização do sistema educativo, da escola, da sala de aula e do trabalho pedagógico. Falarmos em uma avaliação formativa reguladora é fazer a opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, em que a escola apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2010, p. 10).

É preciso refletir sobre o papel da escola como elemento inserido na sociedade que o cerca, a mesma não pode ser vista como um lugar e sim como um processo complexo, em que a avaliação atua como mediadora do ensino e da aprendizagem trabalha com a cumulatividade de conteúdos para medir e, finalmente, certificar o aluno que se tornará apta a dar continuidade nos estudos.

Nesse contexto, é gerada uma pedagogia do exame, segundo Luckesi (2013), que aborda a questão da avaliação centrada na promoção do aluno. Ainda, a avaliação tradicional tem como característica fundamental o diagnóstico para a determinação de pré-requisitos que ou também chamada de pedagogia do domínio prévio que analisa o aluno pelos conteúdos que demonstra ter aprendido e que podem permitir a sua continuidade.

Conforme Silva, Hoffmann e Esteban (2010), a escola tende a ser um ambiente de aprendizagem e não apenas de ensino.

A escola, assim, é um lugar político-pedagógico que contribui para a interseção da diversidade cultural que a circunda e a constitui, sendo espaço de significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem (SILVA; HOFFMANN; ESTEBAN, 2010, p. 11).

Acredita-se que hoje, segundo os autores citados a avaliação tem sido considerada elemento que favorece a aprendizagem se for planejada e praticada em conjunto com o aluno e na utilização dos resultados como indicadores para análise reflexiva da situação apreendida no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer que a avaliação é uma atividade processual que acompanha o desenvolvimento do conteúdo curricular e contribui para tomadas de decisão sobre os resultados obtidos.

2.3 Conceitos

Ainda nos dias atuais, discute-se muito a definição dada à avaliação do ensino e da aprendizagem. Considerando esse contexto, apresenta-se a seguir, alguns autores que chegaram a certas conclusões. De acordo com Viana (1989, p. 41), avaliar é:

[...] determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim, de modo que a avaliação educacional visa à coleta de informações para julgar o valor de um programa, produto, procedimento ou objetivo, ou, ainda, a apreciar a utilidade potencial de abordagens alternativas para atingir determinados propósitos.

Conforme as ideias apresentadas por Cappelletti (2001, p. 26), avaliar precisa constituir-se: “[...] um processo participativo, autoreflexivo, crítico e emancipador, assumindo a avaliação como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado”.

Nessa linha de pensamento sobre a avaliação, Perrenoud (2007, p. 9) conceitua: “Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros”. O autor ainda acrescenta que:

[...] avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação (PERRENOUD, 2007, p. 9).

Avaliar, neste sentido não se traduz no momento de um final de processo de aprendizagem. Segundo Hoffmann (2006), para além dos verbos de ação: observar, compreender, explicar, investigar, interpretar uma situação de ensino-aprendizagem não é avaliá-la, são práticas que se constituem enquanto parte do processo. A avaliação precisa, necessariamente, provocar ações que levem a melhorias onde existir falha no processo. Diante das colocações, Luckesi (2008, p. 76) salienta que:

[...] o ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto.

O autor supracitado ainda afirma que o ato de avaliar se confronta com o ato de examinar, visto que as palavras não são sinônimas, aliás, o seus significados tem conotação histórica, para tanto essa diferenciação são envolvidas por questões históricas, justificando:

- Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.
- Examinar é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível, e sim à classificação estática do que é examinado. São situações opostas entre si, porém, nossos professores, em seu cotidiano, não percebem tal distinção e, quando dizem que estão avaliando, na verdade estão examinando (LUCKESI, 2002, p. 84).

A avaliação, nestes termos vai além da visão tradicional que tem como foco controlar externamente o aluno por meio de notas ou conceitos e não analisar o aluno de forma global. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a avaliação tem o seguinte entendimento:

A avaliação para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p. 55)

Na perspectiva de Hoffman (2006, p. 18), a avaliação, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, precisa partir de duas premissas básicas: a primeira sustenta-se numa perspectiva de "confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades"; a segunda centra-se na "valorização de suas manifestações e interesses". A autora acredita que:

[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (HOFFMAN, 2006, p. 17).

Segundo Hoffman (2006), o exercício de avaliar precisa acontecer sobre todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; assim, necessita-se avaliar os conhecimentos que serão construídos pelos alunos, bem como as práticas efetivadas pelo professor, os conteúdos selecionados, os recursos e métodos utilizados, o contexto e a contextualização dos conteúdos que culminarão no "que", "como" e "para que" ensinar. Dessa forma, é preciso considerar que:

[...] a avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMAN, 2006, p. 18).

Ainda segundo a autora, para que a avaliação funcione eficazmente e ultrapasse os paradigmas reducionistas que concebem a avaliação como mero recurso sentencioso e classificatório, deve-se buscar uma forma de avaliação que seja mediadora das ações levantadas, de tal modo que seria:

[...] a perspectiva da ação avaliativa pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMAN, 2004, p. 57).

Nos anos iniciais a avaliação deve ser vista pelo professor como um meio de ter um retorno de como anda seu trabalho, não deve ser empregada como repreensão para o aluno. Cabe destacar as palavras de Hoffman (2000, p. 13) quando diz que:

Percebo, em contato com os professores que o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe distintos significados, relacionados especialmente, aos elementos presentes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, prova é avaliar, o registro das notas, denomina-se avaliação. Simultaneamente, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. Quando questiono diretamente o significado da palavra avaliação recebo, por vezes, tantas definições quantos são os professores presentes os encontros.

Entende-se que para a avaliação, se tornar aliada do processo de ensino aprendizagem, o professor deve repensar sua prática educativa, o que nem sempre é fácil, pois a promoção de mudanças na forma de ensinar exige-se

comprometimento, o que geralmente o professor não quer. Demo (1996, p. 41) esclarece que:

A avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. A prova é vista como ato de força, barreira dura de ser superada. O resultado dela é típico: em vez de fortalecer o projeto educativo, concede ou retira a “aprovação” sem falar que não representa uma maneira de avaliar, na qual o avaliado possa adequadamente se defender.

Para Hoffmann (2001, p. 78) “a avaliação mediadora” é um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando, em busca de patamares qualitativamente superiores de saber.

As mudanças relativas à avaliação precisam estar relacionadas, em primeiro plano, às finalidades perseguidas pelo processo avaliativo, delineando, junto aos professores, os princípios norteadores de suas práticas, e não as mudanças nas normas e nos procedimentos (HOFFMANN, 2004).

2.4 O papel da avaliação na prática educativa

A avaliação educacional não deve ser concebida como algo estanque, ou somente para punir, ou ainda para manter o controle disciplinar, como geralmente se pratica. Nessa direção, é preciso levar em consideração a reflexão de Depresbiteris (2003), no capítulo “*Avaliação da aprendizagem - revendo conceitos e posições*”, afirma que as funções da avaliação seriam explicadas por Scriven, Bartolomeis e Coock.

Bartolomeis diz que a avaliação da aprendizagem tem três funções principais:

1. prognóstico - essa função permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se o seu desempenho futuro;
2. medida: através dessa função, há o controle de aquisições, a avaliação do progresso do aluno e a análise de seu desempenho, em certos momentos e em diversas situações;
3. diagnóstico - verifica-se, graças a essa função, quais as causas que impedem que a aprendizagem real ocorra.

Scriven, tão conhecido na área, estabelece uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para esse autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. Ele classifica as funções em formativa e somativa. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações

que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem. A avaliação somativa refere-se às informações no final desse processo.

Cook diz que a avaliação tem uma função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos. O aluno sente-se estimulado a trabalhar de forma produtiva quando percebe que: (a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; (b) seus resultados são estudados juntamente com o professor e (c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades (DEPRESBÍTERIS, 2003, p. 54-5).

Nota-se que a avaliação educacional, em qualquer nível ou modalidade, contribui para que o processo de aprendizagem alcance os objetivos definidos. A avaliação, portanto serve para a verificação de resultados do ensino-aprendizagem por meio de instrumentos e critérios e funciona como elemento mediador na compreensão de todo o processo, desde o planejamento até as análises realizadas pelos sujeitos escolares na busca de melhoria das práticas pedagógicas.

Conforme Libâneo (2013. p. 197), “a avaliação é um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa”. Entende-se que, para isso ocorrer seguem-se os passos da metodologia científica: coleta de dados e informações, definição de instrumentos de coleta, critérios de análise numa dinâmica de quantificação e qualificação desses elementos obtidos.

A avaliação representará sempre à ótica ou olhar de quem avalia, e quem avalia tem uma visão da realidade, uma competência científica e técnica e um engajamento político que irá se refletir na forma de avaliar e no critério definido que pode não ser o mais ético e o mais atento em promover as potencialidades de cada pessoa humana; do aluno enquanto cidadão. Entende-se que a avaliação tem como essência pensar, planejar e replanejar a prática docente e, nesse movimento de reflexão, se torna um recurso indispensável para aprimorar os processos pedagógicos.

Pode-se dizer que conforme as teorias elencadas, o objetivo primordial da avaliação institucional é buscar a excelência na produção, sistematização e democratização do saber e conduzir o aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos. Pode-se dizer que ela é comprometida com um processo de mudança e de melhoria gradual, apresentando avanços e retrocessos, compromissados, sobretudo, com o futuro. A ela é atribuída o papel de desenvolver

tecnologias de diagnóstico, análise e reflexão, capazes de gerar mudanças qualitativas nas áreas educacional, social e pessoal.

No acompanhamento do ensino e da aprendizagem, ocorrem situações indesejáveis, e que podem ser mudadas ou colocadas em direções diferentes para que os objetivos possam ser alcançados. Os comportamentos cognitivos (forma de aprender), afetivos e psicomotores variam e provocam mudanças de rotas no sistema de ensino que é avaliado (VASCONCELOS, 2001).

O importante é que na prática avaliativa o processo de avaliação selecionado se realize usando métodos em consonância com os procedimentos e as intenções do que se pretende alcançar (CAMARGO, 2010). Por fim, a avaliação deve ter como finalidade a orientação da aprendizagem, a autonomia dos aprendizes em relação à aprendizagem e a verificação das competências adquiridas (ANDRADE, 2000).

2.5 A avaliação da aprendizagem e alguns mitos a serem vencidos

Segundo Hoffman (2010), não há um fator apenas a considerar na análise dos tabus e mitos que envolvem a avaliação da aprendizagem em sua trajetória de construção processual.

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos (HOFFMAN, 2010, p. 13).

O processo avaliativo pressupõe: um método de aplicação, instrumentos de coleta de informações e a definição de critérios. As crenças ou tabus e mitos que cercam suas práticas conduzem a uma questão - a avaliação é elemento de correção do ensino e da aprendizagem escolar. Na definição dos métodos utilizam-se meios que podem determinar mudanças ou continuidade na situação contextual da educação, uma vez que se buscam formas concretas de confirmação das aprendizagens.

Os instrumentos de coleta de informações direcionam a análise a partir do momento em que demonstram resultados que podem criar caminhos para a

compreensão dos fenômenos da atividade da prática pedagógica. Os critérios determinam os juízos de valores que se pretendem que sejam alcançados e que, numa análise descontextualizada da realidade praticada, podem gerar exclusão ou inclusão dos sujeitos escolares.

Sob esse prisma, Vasconcellos (2005), explica que não tem como abolir a avaliação, pois, se assim o fizer, não se teria condições de conhecer as dificuldades do aluno, por não haver uma avaliação contínua do processo e o professor não teria como ajudá-los. Esta é uma crítica ao uso corrente da prova num momento sacramentado e destacado, ou seja, desvinculada do processo ensino e aprendizagem.

Conforme Hoffman (2010), pode-se citar três fatores que estão dentro de um aspecto da compreensão sobre a avaliação e que afeta a sua inovação, uma vez que sempre é possível tecer um comentário de que as escolas não oferecem o ensino competente à semelhança das antigas gerações. Assim, isso remete à crença popular de que os professores tendem a ser menos exigentes do que tradicionalmente. Avaliar para punir é uma característica de um sistema tradicional que não encontra eco na contemporaneidade, pois esta busca a melhoria do ensino e da aprendizagem por meio da análise dos resultados que a avaliação mostra.

Conforme a reflexão de Alves (2013, p. 62), este autor afirma que “a palavra avaliação tem sentido de julgamento e de acordo com certas qualidades que precisam ser averiguadas, ou seja, com determinados critérios”. Entretanto, como a avaliação é um processo complexo, os termos julgamento e critérios não conseguem explicar o sentido pleno da complexidade do processo avaliativo. A consciência dessa complexidade cresceu, sobretudo, depois que os profissionais da educação foram sensibilizados pelas ideias dos pensadores contemporâneos e pelos fundamentos documentais que introduziram as reformas e mudanças na organização política.

As palavras de Alves (2013), alertam para a questão de que a educação focalizou no desenvolvimento de competências e, por isso a avaliação deve ser realizada para verificar se isso está sendo feito ou se já foi realizado. Significa dizer que o processo avaliativo não é um momento, no final do processo de aprendizagem. Neste sentido, assim se expressa Piletti (2009, p. 161):

A avaliação, na realidade, começa no planejamento: no estabelecimento dos objetivos a serem atingidos pelos alunos, ao final do processo, e na escola das atividades que poderão levar os alunos a atingir seus objetivos. Duas perguntas devem ser respondidas pelo planejamento: o que devem saber fazer os alunos no final do processo? Que atividades podem leva-lo a aprender?

Assim sendo, pode-se enfatizar que a avaliação se constitui num processo com característica marcadamente voltada para a busca da consciência sobre as causas e efeitos das práticas pedagógicas e, por isso, os tabus e os mitos que descrevemos devem ser explicitados nas discussões coletiva realizadas na escola.

2.6 A importância da avaliação na alfabetização

O tratamento que se deve dar nos três primeiros anos do ensino fundamental como um bloco pedagógico segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e tem como finalidade garantir a todos as crianças estar alfabetizadas aos 8 anos, ou seja, no término do 3º ano do ensino fundamental.

Ao ampliar o ensino da educação básica o governo deu um passo de extrema importância na busca da inclusão e êxito das crianças das camadas populares nos sistemas de ensino, pois ao antecipar o ingresso no Ensino Fundamental permite que essas crianças possam mais cedo se apropriar de certos conhecimentos que levarão a ter domínio da escrita alfabética e das práticas letradas. Entretanto, segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 101):

É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola.

Logo, estabelecer metas transparentes de serem alcançadas é, por conseguinte, um requisito básico para ensinar e avaliar. À medida que se busca promover o desenvolvimento de uma nova cultura de avaliação da aprendizagem escolar para a melhoria da qualidade da educação ofertada em escolas públicas de ensino, compreende-se que vários fatores interferem no desempenho dos alunos. Sobre essa questão, assim, se posiciona Hoffmann (2000, p. 66):

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constataativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento.

Nas avaliações ou nas tarefas escolares o educador irá criar um momento para dialogar com seus alunos com a finalidade de buscar mais conhecimentos, onde nesse caso a avaliação é algo contínuo. Neste mesmo raciocínio, Piletti (2009, p. 80), diz que:

O professor ouve os alunos, respeita seus pontos de vista; os alunos relatam suas experiências, que são únicas e não podem ser repetidas, e que podem trazer muitas lições ao professor e aos colegas. [...] Uma pessoa não deixa de aprender quando exerce a função de professor. A aprendizagem é um processo contínuo, que dura toda a vida. Só crescemos e nos desenvolvemos na medida em que estivermos dispostos a modificar nossas opiniões, nossas crenças, nossas convicções

De acordo com Hoffmann (2000), é o aluno quem determina o seu próprio tempo de aprendizagem, sendo ele é no cotidiano escolar que estas condições se revelam, uma tarefa igual não é cumprida por todos ao mesmo tempo, desta forma ao desenvolver um projeto o professor deve ter um planejamento flexível, pois este pode ou não acabar dentro do tempo esperado, por isso é importante que o professor avalie todo tempo os objetivos esperados e os rumos tomados pelo grupo de alunos, diversificando o seu fazer pedagógico.

A avaliação da aprendizagem se caracteriza por ser uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado. Neste sentido, como bem ressalta Luckesi (2008, p. 33), “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Nessa perspectiva, os resultados de não atender as metas escolares almejadas em determinado período do tempo são vislumbradas como oriundas de distintos fatores sobre o que é necessário refletir.

Seguindo esse raciocínio, é por isso que, segundo Hoffmann (2000, p. 85), “[...] os registros de avaliação devem responder questões que parecem esquecidas na escola: O aluno aprendeu? Ainda não aprendeu? Quais os encaminhamentos feitos ou por fazer nesse sentido?”. Esses questionamentos devem fazer parte constantemente do magistério, pois apenas tendo respostas positivas será possível dizer que a avaliação estará sendo efetiva. De acordo com Berbel (2001, p. 28):

Para o professor, uma condição essencial para manter a coerência entre o ensinado e o avaliado está no planejamento consciente e intencional do seu trabalho com os alunos, que pode ser flexível e ajustado às condições e necessidades de cada turma, mas sempre conterá o núcleo de decisões sobre o que alcançar ao trabalhar os conteúdos, e como avaliar para focalizar o grau de alcance das expectativas definidas em relação ao desempenho dos alunos.

Acredita-se que é de grande relevância e essencial que ensino e avaliação caminhem juntos, para que haja valor ao processo de aprendizagem. O educador é o principal mediador da aprendizagem do educando quando avalia numa perspectiva formativa, sendo ele quem analisa os progressos, as dificuldades e os esforços dos estudantes.

A avaliação é considerada uma etapa presente em todos os momentos da prática pedagógica. Por isso, o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem deve dedicar uma etapa para a definição dos processos de avaliação: recursos, instrumentos, metodologia, instâncias e sujeitos a avaliar e a serem avaliados (LUCKESI, 2008).

A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem tanto aos alunos quanto aos professores, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota é apenas uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais e não deve ser o elemento principal da avaliação (CAMARGO, 2010).

Na concepção de Luckesi (2008), a avaliação deve cumprir o papel de instrumento diagnóstico. O autor também enfatiza a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, mesmo porque a definição desses critérios não é fixa, alterando-se na medida em que se detecta a necessidade de alunos e professores.

O processo de avaliação precisa ser coerente com a forma de ensinar. Conforme cita Moretto (2002), se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem deverá seguir a mesma orientação. Nessa linha de pensamento, o autor propõe alguns princípios que sustentam a sua concepção de avaliação da aprendizagem:

- ✓ A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos;

- ✓ Os indicadores (palavras, gestos, figuras, textos) são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa;
- ✓ O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico;
- ✓ O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado;
- ✓ O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado (MORETTO, 2002, p. 96).

Verifica que nessa linha de pensamento, a avaliação passa a ser enfrentada como um momento de revisão e reorganização dos conhecimentos. É o momento de verificar se o aluno, de posse de conteúdos básicos e a partir deles, sabe pensar, argumentar, replicar. Dentro deste contexto, a instituição educacional passa a ter o dever de ampliar seu campo de ação educacional, ajudando o discente a interagir mais globalmente em relação ao processo ensino-aprendizagem. Isto significa buscar caminhos que possibilitem ao discente pensar, não dando tanta ênfase à ação da memorização, a não ser que os conteúdos memorizados sirvam de estrutura para o ato de pensar.

O ato de pensar, também passa pelo sistema avaliativo, Silva (2010, p. 11), diz que: “A avaliação numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, contextualizar e recriar o currículo”. Logo, se faz necessário assegurar a coerência entre o que se planeja, o que se ensina e o que se avalia para a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança.

É importante destacar que de acordo com Silva (2011), o desenvolvimento da criança envolve as habilidades de ordem física, afetiva, sexual, cognitiva, ética, estética, de relação intra e interpessoal. Constitui ainda suporte fundamental para que a criança possa fazer a “leitura de mundo”, ressaltando a expressão corporal como uma forma de interação social.

Os anos iniciais, desse modo, segundo Gonçalves (2010), é uma fase muito importante que deve ser desenvolvida a partir dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Ultimamente a avaliação é entendida como um processo dinâmico contínuo e sistemático componente do processo de ensino aprendizagem. Deve-se buscar diferentes formas de realizar a avaliação no processo de alfabetização, como uma maneira de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e ajudar as crianças em suas maiores dificuldades.

O professor, portanto deve conhecer melhor a criança, conhecer seus interesses e adequar o seu processo de ensino, com as informações que obtém dela durante o processo, só assim, o professor saberá o grau de conhecimento daquela criança, com isso faz sua avaliação de forma contínua, e ajudando-a quando apresenta mais dificuldades. Ao término de uma atividade, cabe ao professor fazer uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em funções dos objetivos previstos em seu planejamento, verificando se esses objetivos foram alcançados pelas crianças (MANARIN, 2009).

Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 105), comungam com o mesmo pensamento ao dizerem que:

É preciso entender o que sabem sobre o que ensinamos, como eles estão pensando, o que já aprenderam e o que falta aprender. Essa mudança de postura é o que diferencia os professores que olham apenas o produto da aprendizagem (respostas finais dadas pelo estudantes) e os que analisam os processos (as estratégias usadas para enfrentar os desafios).

Neste diapasão, segundo Manarin (2009, p. 26) a avaliação, nos anos iniciais, necessita, pois privilegiar os interesses e as carências de cada criança, confiando nos seus experimentos de aprender erro/acerto, valorizando as suas descobertas. “Com isto nós poderíamos dizer que realmente estamos chegando a um modelo avaliativo centrado na criança e no processo pedagógico, e que tal modelo ajudará a formar o adulto de amanhã”.

Nessa toada, Hoffmann (2001), diz que avaliar vai além de olhar as crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para esta observação, tornam-se clara a necessidade de se construir conhecimentos e reflexão por parte de professores educadores acerca do processo avaliativo formal no primeiro ciclo de alfabetização.

O que se percebe é que a avaliação nos primeiros anos do infante na escola é muito complexa, já que depende diretamente da observação das crianças. Isso exige um olhar atento do docente, que analisa, observa suas reações e acredita nas suas possibilidades, por meio de projetos e atividades planejadas, o educador deve acompanhar e avaliar a aprendizagem. Sendo assim, a avaliação deve adotar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento, de reflexão permanente

sobre as crianças em seu cotidiano dando continuidade à ação pedagógica (SILVA, 2010).

O ato de observar a criança, por essa ótica é algo de grande importância, o professor deve estar também sempre revendo suas práticas pedagógicas, acreditando, portanto que a avaliação é o acompanhamento na busca do desenvolvimento do aluno/criança buscando sua autonomia. Sabendo que o educador precisa acompanhar a criança em seu desenvolvimento, pois ele é o mediador entre essas relações: a criança e o aprendizado.

Para que isto ocorra, o professor interfere nessa relação, pois são necessários estímulos motores a cada faixa etária. Cada criança é diferente uma da outra, cada uma tem seu jeito de pensar, sentir e ver, ela só aprende de maneira ativa e exercitando seus sentidos, por meio da articulação e desenvolvendo suas capacidades afetivas, emocionais sociais e cognitivas (MANARIN, 2009).

Nesse viés, os instrumentos que serão usados, além de diagnosticarem, contribuem para o professor repensar a sua prática, quer dizer, podem ter uma dimensão formativa do docente, sobretudo se ocorrerem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos alunos. Acredita-se, desse modo, que os instrumentos são indispensáveis e apropriados, mas chamam a atenção para a importância do conhecimento dos mesmos e de como eles dizem sobre a concepção que a escola e os professores têm sobre o ato de avaliar.

2.7 Instrumentos e métodos de avaliação escolar

As propostas de avaliação escolar, que também pode ser chamada de avaliação da aprendizagem, tornam-se fato concreto durante a aula, momento em que os docentes elaboram instrumentos para avaliar os discentes. Leal (2003, p. 20) aduz: “em decorrência dessa tomada de posição em relação ao que é realmente importante, é que podemos organizar nosso tempo na sala de aula e definir o que iremos avaliar e as formas que adotaremos para avaliar”.

Sendo assim, é muito importante definir que a avaliação do ensino e da aprendizagem escolar está relacionada com as novas formas de construção do currículo escolar – organizado por meio de competências e habilidades –, assim como acontece nas formas de organização das avaliações em larga escala: Enem,

Saeb, Prova Brasil, Pisa (internacional) e outras avaliações realizadas em cada unidade federativa do Brasil.

Para isso, necessário ter clareza acerca de quais são os objetivos de ensino, e como avaliar, se os conhecimentos e as habilidades estão sendo ajustados pelos educandos. A alfabetização neste sentido passa necessariamente pela leitura e a escrita que compõem a matriz curricular da língua portuguesa.

A maneira que o professor avalia a leitura depende do entendimento dele acerca do que é ler. Embora diferentes teóricos, assegurem que ler é “compreender textos” as atividades apresentadas aos alunos em sala de aula nem sempre vão nessa direção. Um exemplo desse fato, de acordo com Solé (2004), estão nas distintas atividades desenvolvidas em sala de aula por meio de fragmentos de textos ou a prática de leitura unicamente de palavras, traçados nos grafemas trabalhados pelo docente.

Leal e Pessoa (2012, p. 14), sobre esse assunto, assim se manifestam:

Segundo o que está defendido nos diferentes materiais disponibilizados no PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização. Dependendo das situações didáticas que são realizadas na escola, as crianças podem aprender, desde pequenas, a desenvolver estratégias que as ajudem a lidar com textos escritos, de forma a buscar neles a construção de sentidos e não apenas uma correspondência entre letras e sons.

Pelo texto elencado, o que se espera de um leitor, por conseguinte, depende, bastante, de como se compreende a leitura e seu ensino. Numa perspectiva interacionista, o leitor é visto como uma pessoa que interage com textos escritos, bem antes de conseguir decifrar as marcas contidas neles.

Conforme o manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa listado a seguir traz algumas capacidades de leituras relevantes no primeiro ciclo da alfabetização que são importantes o professor estar atento (quadro 1).

Quadro 1 – Capacidades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

CAPACIDADE	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Reconhecer a finalidade do texto			
Localizar informações			
Identificar o tema / o sentido do texto			
Elaborar inferência			
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			
Estabelecer relação e intertextualidade			

Fonte: Leal e Pessoa (2012, p. 17).

Vale ressaltar que de acordo com Leal e Pessoa (2012), para cada ano/etapa escolar, os textos escolhidos obedeceram ao nível de complexidade ajustada com a faixa etária e nível de escolaridade das crianças. É bom lembrar que seja qual for a avaliação, esta é, concomitantemente, um indicador daquilo que a criança tem a capacidade de realizar sozinha ou em parceria, mas é de extrema importância também para orientar as intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas.

Já no que se refere à aprendizagem da escrita, em verdade existem muitas sugestões e possibilidades instrumentais para praticar a avaliação da aprendizagem escolar, as quais exigem estudo, planejamento e conhecimento das necessidades de aprendizagem para o tratamento individual do processo de ensino e da própria aprendizagem. Dentre as várias maneiras pelas quais as observações podem ser registradas pelos professores o RCNEI dispõe que:

[...] a escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. (BRASIL, 1998, p. 60).

No mesmo sentido, o professor ao trabalhar em sala de aula com produção textual, que seja envolvendo gêneros orais ou escritos, uma multiplicidade de aspectos pode ser alvo de reflexão e avaliação. Com os textos produzidos, Leal e

Pessoa (2012, p. 30), aduzem: “o professor pode perceber o modo como os alunos compreenderam as situações de ensino que os levaram a escrever de determinado modo, os conhecimentos que possuem diante do gênero e da temática proposta, entre outros aspectos”.

Embora, se trata de crianças em processo de alfabetização, os educandos podem ser incentivados a perceber que também são responsáveis por suas aprendizagens. Igualmente, para que se possa visualizar o que se ensina e aprende nas produções textuais, é importante haver uma reflexão sobre a construção dos instrumentos e sobre as formas de acompanhamento e encaminhamentos diante dos resultados.

Observe, a seguir, alguns instrumentos e métodos que auxiliam os professores no desempenho do processo de avaliação, para que ele aconteça de maneira planejada:

- 1) a observação e fichas (ou listas de controle), escalas, sistemas de categorias;
- 2) entrevista e questionário;
- 3) a técnica sociométrica e sociograma (são questionários feitos sobre a vida social e cultural dos alunos);
- 4) a técnica da testagem (exame, verificação) com testes objetivos e de pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos (suas competências e habilidades).

A avaliação escolar foi abordada até aqui levando em consideração o aspecto do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, considerando que:

A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados (FREITAS et al., 2009, p. 78).

Assim, não existe uma maneira correta para avaliar e definir a avaliação. De acordo com Ristoff (2003, p. 26), citando Guba e Lincoln, "se encontrada, poria fim à argumentação sobre como ela deve proceder e sobre quais são os seus propósitos". Conforme cada modalidade de avaliação, é possível elaborar um quadro para uma melhor visualização dos instrumentos e métodos, sem, contudo, esgotar a lista de

instrumentos que cada professor utiliza, cria ou gera com base na sua experiência cotidiana no interior da escola, como pode observar no quadro 2.

Quadro 2 – Tipos de avaliações: técnicas e recursos

OBJETIVOS (Domínios)	MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	TÉCNICA SUGERIDA	INSTRUMENTOS E RECURSOS
Competências e habilidades	Somativa, Cumulativa e Classificatória	Testagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provas, testes objetivos ✓ Provas, testes dissertativos ✓ Questão = item
	Formativa	Testagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provas, testes objetivos ✓ Provas, testes dissertativos ✓ Pesquisas Orientadas ✓ Consultas orientadas ✓ Questão = item
		Observação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas ✓ Questionários ✓ Fichamentos ✓ Técnica GO/GV (com registro escrito) ✓ Seminários, Fóruns, Discussão em grupo
	Diagnóstica e Prognóstica	Testagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provas, testes objetivos ✓ Provas, testes dissertativos
		Observação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas ✓ Questionários ✓ Fichamentos

Fonte: Teixeira e Silva (2011, p. 78).

A partir da análise desses instrumentos é possível registrar, acompanhar e diagnosticar os avanços, bem como as lacunas na aprendizagem, pode-se lançar mão dos instrumentos que fornecem dados mais controlados e sistemáticos sobre o domínio dos saberes e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. É de grande importância que os objetivos sejam definidos claramente sobre "o que" se pretende avaliar.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa se desenvolveu com aplicação de procedimentos que se adaptaram melhor a realidade do tema proposto, assim, os elementos pesquisados permitiram entender de forma mais clara o papel que o professor ocupa no processo ensino aprendizagem, especialmente como se procede à avaliação e a sua importância na alfabetização. Neste sentido, a pesquisa foi constituída por meio de dois enfoques: bibliográfica e de campo.

3.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa ora apresentada parte da premissa da coleta de informações através da pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 185) “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc”.

Implica dizer então que essas fontes permitiram proporcionar o estudo do tema sob novo enfoque ou abordagem. Assim, a abordagem aconteceu sistematicamente, conforme ensinamentos de Marconi e Lakatos (2009), tem a ver com um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não somente conhecimentos dispersos e desconexos.

A pesquisa procurou embasamento em diversas teorias, visto que o processo de ensino não pode fundamentar em apenas uma tendência pedagógica, pois o aprendizado geralmente não é igual, ou seja, cada aluno aprende de uma forma, logo na sala de aula o professor deve empregar aquela mais adequada ao aprendizado dos seus alunos. O professor deve conhecer a cultura do educando para assim poder avalia-lo com maior desenvoltura.

3.2 Pesquisa de campo e a coleta de dados

A pesquisa de campo aconteceu sob três aspectos, à observação, conversas informais e aplicação de questionários. Na observação, houve um planejamento daquilo que se propôs a observar, estes critérios são necessários porque “[...] as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são

muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 25).

Desta forma, a observação se fez um instrumento de grande valia na investigação por propiciar um contato pessoal da pesquisadora com os pesquisados, possibilitando, assim a flexibilização do raciocínio ampliando o horizonte das buscas e dos dados. Essas observações compreenderam os meses de setembro e novembro de 2015.

Nas conversas informais, houve anotações e reconstruções dos diálogos, portanto os gestos do entrevistado, suas palavras depoentes foram observadas e anotadas e se relevantes foram citadas no desenvolvimento do trabalho. A reconstrução dos diálogos e sua citação é um instrumento previsto por Bogdan e Biklen *apud* Lüdke e André (1996), que apresentam seus critérios a serem registrados na pesquisa de campo entre os quais a reconstrução de diálogos, presenciados nas conversas.

Este tipo de pesquisa permite observar os fatos e os fenômenos em seu *lôcus* da maneira que eles acontecem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que podem ser presumidas relevantes, para sua análise. Portanto, deteve-se a um estudo exploratório que “são estudos [...] que tem por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 85).

Assim, a pesquisa é de cunho descritivo em sua forma qualitativa, pois neste tipo de pesquisa não leva em conta a expressão numérica, mas o aprofundamento do entendimento de um determinado grupo social, organização, entre outros. Acerca do assunto, assim se manifesta Goldenberg (1997, p. 34):

Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

O objetivo da amostra, desse modo, é produzir informações mais intensas e ilustrativas, quer seja ela pequena ou grande, o importante é o que ela irá produzir novas informações que podem ser analisadas à luz das teorias. Logo, o procedimento de coleta de dados, deu-se por meio da aplicação de questionário não

estruturado, ou seja, composto por questões abertas, em que os pesquisados puderam expressar suas opiniões acerca do tema de forma livre e sem intervenção do pesquisador.

A aplicação de questionários consistiu na coleta de dados, em que obteve-se o registro escrito dos entrevistados formando os dados que foram tabulados e discutidos à luz das demais informações coletadas através das observações e das conversas, tudo isso confrontados com as teorias pertinentes que fizeram parte da pesquisa e o fenômeno investigado.

Os questionamentos feitos tiveram como objetivo analisar o significado da avaliação no Ensino Fundamental, de acordo com educadores que atuam com crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino do município de Ariquemes-RO. Para efeitos de identificação dos três professores sujeitos da pesquisa, utilizou-se, a seguinte nomenclatura: **(P:1; P:2; P:3)**.

A aplicação do questionário aconteceu nos meses de setembro a novembro de 2015, em que os pesquisados foram três professores um de cada ano. Após a coleta dos dados estes foram tabulados e analisados confrontados com as teorias pertinentes, conforme será exposto no tópico seguinte.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na realização do estudo procurou-se abordar as questões mais pertinentes para contemplar os objetivos da pesquisa, para tanto foram elaboradas 14 (quatorze) questões todas de cunho subjetivo dando maior liberdade aos professores pesquisados de expressarem suas opiniões, em que todos demonstraram grande interesse em responder as questões. Vale ressaltar que as respostas fornecidas obedeceram literalmente às palavras dos pesquisados. As informações são as que estão dispostas a seguir.

4.1 Na pesquisa com os professores

Em um primeiro momento a pergunta foi em relação à formação, ao tempo de trabalho na profissão, a quantidade de aulas ministradas semanalmente e se já atuaram em escola particular, as respostas ficaram assim constituídas:

P:1 – Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia, atua na educação há 8 anos, sendo 3 anos em escola particular e 3 no município e 2 anos de estágio remunerado, trabalha 40 horas semanais, 26 horas em sala, leciona em uma escola pública em Ariquemes.

P:2 – Cursando 5º período de pedagogia, formada no magistério ensino médio, atua na educação há 10 anos e ministra 20 aulas semanais, somente lecionou em escola pública do município de Ariquemes.

P:2 – Formada em Pedagogia atua na educação há 07 anos e ministra 20 aulas semanais, nunca lecionou em escola particular, concursada atua na rede municipal de ensino em Ariquemes.

Importante lembrar que de acordo com a LDB/96, artigo 61, inciso I com nova redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, professores com habilitação de magistério podem ministrar aulas na educação básica, porém, entende-se que a qualificação em curso superior dará maior condições para a envergadura do cargo, afinal geralmente os professores que atuam nas etapas iniciais da formação do aluno é de extrema importância, visto que aí começa o aprendizado que o educando levará para o resto da vida.

A pergunta seguinte versou acerca da existência de diferenças nas peculiaridades e inovações na sistemática de avaliação da aprendizagem nas escolas em que os pesquisados atuam, caso afirmativo, Por quê?

P:1 – *Sim, escolas públicas fazem a progressão automática, e as particulares antes de o aluno progredir no ensino, avalia-se as suas atitudes e conceito de aprendizagem.*

P:2 – *Houve inovações, diferentes do método tradicional que se dava através de uma prova. Agora se avalia através de observação de comportamento, interesse pelas atividades propostas etc.*

P:3 – *Sim. É uma maneira distante do tradicional que busca refletir de fato a aprendizagem.*

Com base na resposta dos sujeitos é visível que as professoras compreendem que as técnicas de avaliação do passado já não cabem na escola atual. Sendo necessário superar a mera interpretação de que avaliação é prova e, ampliar os conceitos e instrumentos para que as várias formas e maneiras de aprendizagem possam ser ofertadas e percebidas por meio desses diferentes instrumentos de avaliação.

Haydt (2008, p. 14), aponta que basicamente a avaliação apresenta três funções: “diagnosticar (avaliação diagnóstica) controlar (avaliação formativa) e classificar (avaliação somativa)”. A autora complementa ainda que as três formas avaliativas encontram-se interligadas a fim de que se possa assegurar a eficiência do sistema avaliativo e, por conseguinte, a eficácia do processo ensino aprendizagem. Vale ressaltar que nos métodos tradicionais de ensino, a avaliação tem caráter seletivo, classificatório e excludente, pois esta é vista somente como uma mera classificação e promoção do infante para os anos posteriores do ensino.

No entanto, é cediço que em muitas práticas a avaliação tradicional, reduzida a prova, ainda está presente, o que causa um prejuízo no desempenho do aluno, uma vez que por seu modelo classificatório não permite a retomada, nem por parte do aluno, nem por parte do professor.

Em relação ao entendimento do que vem a ser avaliação da aprendizagem, o cenário foi constituído da seguinte forma:

P:1 – *Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do educando nas suas propriedades específicas de qualificação.*

P:2 – *Sondar o rendimento da aprendizagem da criança. Avaliar e diagnosticar os avanços classificando a hipótese alfabética das crianças.*

P:3 – *Avaliação é um instrumento para identificarmos os avanços dos alunos.*

Pelas respostas fornecidas percebe-se que os pesquisados veem a avaliação com ênfase nos conteúdos programáticos instituídos inicialmente em cada etapa do processo educacional e assim utiliza-os como instrumentos avaliativos que servem para verificar os critérios de análise e o desempenho final do aluno. Stufflebeam (1978) *apud* (Haydt, 2008, p. 12), diz que “a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. No entendimento da autora avaliar consiste em apresentar e fornecer informações e não apenas seguir uma ordem preestabelecida.

Seguindo na mesma trilha, o questionamento foi: qual a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?

P:1 – Diagnosticar positiva ou negativa o processo de aprendizagem que o aluno se encontra especificamente.

P:2 – Avaliar os avanços de aprendizagem da criança.

P:3 – Através da avaliação (de seus resultados) serão elaborados planejamentos para pôr em prática.

Os pesquisados foram taxativos em dizer que a função da avaliação encontra-se em mensurar a aprendizagem do aluno. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação é um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. É instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997).

Ainda de acordo com o documento, a avaliação:

- Subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo;
- Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender;
- Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. (BRASIL, 1997, p. 81)

A função da avaliação é favorecer o percurso dos aprendizes e regular as ações de sua formação, bem como possibilitar a certificação. Não deve ser punitiva quando os aprendizes não alcançarem resultados satisfatórios nas verificações, mas

ajudar os aprendizes a identificar melhor as suas necessidades de formação para que possam empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento na sua própria formação. (BRASIL, 2000).

Acerca desse assunto Luckesi (2002, p. 18), afirma:

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem.

Conforme elencado no texto, o sistema educacional brasileiro no que se refere à avaliação é feito de maneira impositiva desde os anos iniciais, ou seja, a preocupação maior é saber no que se aprendeu e não como aprendeu, geralmente, a bagagem de conhecimento que o infante traz de casa não possui nenhuma relevância. Este sistema que promove o aluno para os anos seguintes tem o seu início no ensino fundamental, porém, o processo avaliativo, não raro, já não é considerado desde a educação infantil, o que demonstra a distinção existente no ato de avaliar.

Por esta perspectiva, entende-se que a avaliação deve ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse aspecto é processual, o que permite ajustes constantes para que o trabalho educativo tenha sucesso.

No tocante à forma e quais os instrumentos que os pesquisados utilizam para avaliar seus alunos, como também questionou-os porque avalia dessa maneira, o cenário ficou assim constituído:

P:1 – Avaliação se dá através de diagnósticos bimestrais das propriedades específicas e através de relatórios sobre o processo de ensino aprendizagem do aluno.

P:2 – Avalio meu aluno através de observação de comportamento, interesse pelas atividades propostas etc. Utilizo o diagnóstico para avaliação na aprendizagem. Avalio dessa forma pela proposta do município porque acho um instrumento relevante.

P:3 – Preenchimento das fichas de direitos de aprendizagem e através do portfólio. É um sistema adotado pelo município.

Todos os professores enfatizaram o diagnóstico e o sistema de portfólio quanto aos instrumentos e forma de avaliação, apenas o **P:2** ressaltou que as observações de comportamento e interesse pelas atividades também fazem parte do seu modo de avaliar (isto é um ponto bastante positivo), todavia, em relação o porquê de lançarem mão dessas ferramentas, a unanimidade prevaleceu, seguem uma determinação da Secretaria de Educação do município.

No tocante à avaliação diagnóstica, Luckesi (2002, p. 44), assim entende: “[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade”. Neste tipo de avaliação professores e alunos interagem e trabalham juntos visando maior e melhor aproveitamento e desenvolvimento.

Em relação à avaliação, os instrumentos não são considerados e sim o desenvolvimento do educando no processo de ensino e aprendizagem, logo, o aluno que não se encaixar no padrão estipulado será avaliado negativamente, visto que o professor já o rotula previamente. Hoffmann (2003, p. 16) pondera que:

A escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela.

Em verdade as discussões sobre o assunto têm como norte o enfoque avaliativo que se vê adotado hoje, em que a avaliação deve ocorrer com a valorização do aspecto formativo do aluno, e não focando apenas no aspecto seletivo.

Batendo ainda na tecla acerca dos procedimentos avaliativos utilizados pelos professores, questionou a opinião dos professores pesquisados, as informações constituíram o cenário que ora se apresenta.

P:1 – Fraca, pois a progressão automática inibe o processo avaliativo, pois independente da aprendizagem o aluno classifica.

P:2 – Gosto dos procedimentos avaliativos que utilizo, consigo alcançar os objetivos neste processo.

P:3 – Ótimos.

Nesta questão é interessante tecer alguns comentários relacionados à progressão continuada, ou como mais conhecida aprovação automática, pois esse é um assunto bastante discutido entre educadores de todo o país e sociedade em geral. Sobre o assunto a LDB/96, em seu artigo 32, § 2º, assim, dispõe:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série **podem adotar** (grifo nosso) no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Percebe-se que a lei é transparente ao ditar que os estabelecimentos de ensino “podem” (não diz, “devem”) adotar o regime de aprovação automática. Contudo, essa “aprovação” é uma determinação de inúmeras instituições de ensino básico, e os professores, quer concordem ou não, são obrigados a considerá-la como parte integrante do processo. Isto torna o sistema avaliativo secundário.

Contudo, é bom lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos traz orientação para que os esforços dos sistemas de ensino, escolas e professores se devam dar baseado em garantir o “progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas”. (BRASIL, 2010, p. 7). Não obstante, o mesmo documento resta claro que é preciso,

[...] adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 8).

Conforme o texto não há determinação para que a progressão automática seja feita de forma desordenada, ao contrário deve-se adotar essa progressão contanto que o ensino aprendizagem seja contemplado a contento.

A próxima pergunta abordou qual a melhor forma de avaliar e quando ela deve ser realizada, ou seja, quais as situações e momentos, as respostas fornecidas foram:

P:1 – *Avaliar os conhecimentos adquiridos no processo ensino aprendizagem, e a sua qualificação satisfatória. Deve ser realizada rotineiramente e concluída com diagnósticos de aprendizagem.*

P:2 – *Através de diagnóstico. Todos os dias a cada atividade desenvolvida em sala ou fora dela.*

P:3 – *O portfólio porque relata as atividades elaboradas por eles, e não tem como mentir, é uma coisa que está ali. Constantemente.*

Luckesi (2002), aponta que a avaliação é, na maioria das vezes, uma maneira de classificar o aluno em bom ou o mau. Porém, na medida em que os professores começam a conceber a avaliação como um processo continuado de observações acerca das atividades rotineiras do educando em sala de aula e do seu desenvolvimento estará contribuindo efetivamente para o ensino aprendizagem.

O questionamento seguinte foi: o que pode ser feito com as informações obtidas nas avaliações?

P:1 – *As informações obtidas servem para relatar as aprendizagens dos alunos no seu desenvolvimento cotidiano através do relatório final do aluno.*

P:2 – *Com as informações positivas, observo que posso continuar trabalhando. Com as informações negativas, as dificuldades de aprendizagem, o professor precisa utilizar outras metodologias e estratégia para avançar está criança.*

P:3 – *Servir como um instrumento para orientar o planejamento do professor.*

Assim como as informações obtidas pelos professores são importantes ferramentas para medir o conhecimento dos alunos, quer seja de forma positiva ou negativa, permite também fazer uma autoavaliação dos conteúdos e técnicas utilizadas para conceber uma educação mais centrada no aluno.

Nesta seara, a nível nacional existem também ferramentas que possibilitam medir o grau do sistema avaliativo, estar-se-á falando sobre os levantamentos da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil, esses instrumentos permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação no decorrer dos anos, sendo utilizadas especialmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação.

Em suma, ao exibir os resultados da Aneb e Anresc, a intenção do Inep/MEC não é medir os sistemas, ou estabelecer parâmetros de qualidade que coloca em risco a autonomia das redes de ensino. Igualmente, o objetivo maior é que os resultados exibidos sejam incorporados por todos os agentes das escolas e

pela própria sociedade, e que provoquem discussões de um trabalho pedagógico direcionado a melhoria da qualidade educacional em todo o País.

Enfatizando o processo avaliativo, procurou saber dos pesquisados sugestões sobre novas formas de se avaliar a aprendizagem do aluno, mesmo sendo uma pergunta de cunho subjetivo e sem a identificação dos agentes pesquisados, as respostas foram de pessoas que não criam alternativas para avaliar o aprendizado dos seus alunos, como se pode ver a seguir:

***P:1** – O sistema educacional impõe o processo avaliativo.*

***P:2** – Avaliação continuada, mas o sistema educacional sempre acaba impondo a forma de avaliarmos.*

***P:3** – Simulados.*

Na medida em que se encontra na berlinda a avaliação da aprendizagem do aluno é preciso ter em mente que, se avalia também o trabalho do professor, pois estão integradas. Logo, se o aluno teve uma avaliação positiva, leva a crer que os objetivos do professor foram alcançados, significa dizer que, o processo avaliativo funciona como termômetro da prática educativa do professor, que ao rever sua prática, em relação à aprendizagem, carece estar receptivo a novos métodos e observar as particularidades individuais de seus alunos, que não obedecem a uma regra padrão e, desse modo, não aprendem da mesma maneira. (SAVAREGO, 2012).

Por fim, indagou-os quais seriam as maiores dificuldades dos professores em avaliar o seu aluno, as respostas foram:

***P:1** – Distinguir o comportamento de indisciplina com o não conhecimento significativo das aprendizagens.*

***P:2** – Nenhuma.*

***P:3** – Não tenho dificuldade só tenho que ter um olhar bem cuidadoso.*

Os pesquisados foram taxativos ao dizer que não possuem nenhuma dificuldade na avaliação dos seus alunos. Entende-se que o professor em seu magistério deve criar condições para que as crianças aprendam novos conhecimentos, além de observar atentamente seus gestos e atitudes, é preciso prepará-los para o futuro, ao professor cabe, portanto intervir em suas práticas

pedagógicas, sobretudo na educação básica que constitui uma das mais importantes etapas do desenvolvimento da criança e seus saberes.

Essa questão é proeminente, pois conforme a LDB/96, no art. 9º, inciso VI dispõe: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

O avaliar, desse modo, segundo Manarim (2009), significa perceber e identificar o que o professor deve melhorar para que o infante possa ter um melhor entendimento, qual técnica se assemelha mais ao aluno, pertencendo ao professor buscar essas práticas pedagógicas diferenciadas a fim de que haja melhor qualidade na educação das crianças.

A avaliação tem que ser caracterizada como um processo de cooperação entre professores e alunos e comparada às respostas fornecidas não é assim que isso acontece, pois a partir do momento que “eu” enquanto avaliador sou taxativa, significa que não estou aberto à novas possibilidades e, na educação nada pode ser taxativo, pois em se tratando de aprendizagem cada um aprende de uma maneira, logo, adotar um sistema avaliativo universal certamente estará sendo excludente.

4.2 Análises com base na observação em sala de aula

Durante a observação a pesquisa procedeu como indicam Lüdke e André (1996), verificando que a observação deve ser controlada e sistemática elaborando, para isso, um planejamento e uma preparação rigorosa do observador prevendo o que vai se observar e como se dará esta observação.

Iniciou-se os trabalhos fazendo uma análise das atividades realizados pelas professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Através das observações presenciadas foi possível relatar o processo de avaliação na prática cotidiana da sala de aula.

O planejamento é realizado semanalmente, sendo comum a escola toda trabalhar um mesmo tema, por exemplo: se for trabalhar a questão da importância da água, todas as professoras do ciclo estarão desenvolvendo o mesmo tema. Os docentes podem contar com o auxílio da coordenadora pedagógico, que realiza um trabalho coletivo de duas horas por semana com todas as professoras, além de atendê-las em horários específicos para o planejamento da semana seguinte.

No primeiro dia, tendo uma receptividade muito calorosa, observou-se que a professora do 1º ano, assim como todas as outras professoras estavam trabalhando com o tema água, em que várias atividades foram elaboradas pelas docentes para aplicar em sala de aula. Neste primeiro dia de aula, pode-se notar que um aluno não tinha habilidade nenhuma de pintar, não tinha noção de como escrever em linhas, porém com o tempo isso tudo vai sendo trabalhado. Como diz a professora do 1º ano:

É certo que temos criança que chega aqui já bem mais desenvolvido pelo fato de alguns pais atenciosos e participativos que trabalha as escrita em casa, agora tem caso que os pais já colocam logo na 1º ano, é muito difícil, mas tem vez que isso acontece, então precisamos recuperar esse aluno no reforço.

Essa observação da professora é bastante interessante, pois existem muitos pais que são preocupados com o desenvolvimento dos seus filhos e, antes mesmo deles iniciarem sua vida escolar já possuem algum conhecimento de letramento, pois os pais já ensinam isso em casa.

Ao iniciar as aulas a professora do 1º ano explicou as atividades e no término dessas, separou algumas e pôs em seu portfólio, notou-se que três crianças não conseguiram desenvolver uma das atividades elaboradas. A professora disse que essas crianças já estavam participando do reforço escolar (a atividade não foi terminada), no dia seguinte já foram para outras atividades e ficando os alunos com suas dúvidas e dificuldades na atividade anterior. Vale registrar o que preconiza a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 32, dispondo que:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

[...]

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo.

No tocante as dúvidas das atividades repassadas pelos docentes, estas foram sanadas antes do término das aulas do dia seguinte, sem contar que aulas de

reforço são ministradas. Todas as professoras do ciclo trabalham com o reforço como uma forma de recuperação do aluno. Segundo elas, o reforço é usado para tentar melhorar o desempenho dessas crianças que apresentam dificuldades, já que não podem reprovar (reter) o aluno e procuram fazer de tudo, menos reprovar, diz a professora do 2º ano.

No artigo 12, V da LDB 9.394/96, a lei é clara, cabe ao professor prover mecanismos para a recuperação dos alunos de menor rendimento, mas a principal dificuldade do reforço é que alguns pais não levam os filhos para participarem das aulas de recuperação, o que acaba dificultando, reclama a professora do terceiro ano.

Os que participam do reforço tem uma melhora bem significativa, diz a professora do terceiro ano: *“Eu posso estar trabalhando melhor o conteúdo com os alunos com dificuldades na aprendizagem, pois fico mais tempo, e são poucos os alunos de reforço, o que auxilia no atendimento individual”*. O reforço escolar, neste sentido, se mostra uma ferramenta de grande valia ao processo de ensino aprendizagem.

Notou-se também que as professoras utilizam formas de recompensa ao término de suas atividades, sempre aquele que conseguir entender e desenvolver as atividades propostas por elas ganham um adesivo de uma estrelinha no caderno, há crianças que nunca conseguiram ganhar a recompensa, ou seja, as professoras acabam classificando/separando os alunos “melhores dos piores” através da estrela que é colada no caderno.

Outro ponto observado, é que todos os dias a primeira coisa que é feita é a cópia do cabeçalho, constando o nome da escola, dia, mês e ano, como também o nome da professora e o nome do aluno. A professora do 1º ano argumentou dizendo: *“Quando o aluno chegar ao 3º ano, estará mais habilitado na escrita”*. A reprodução de textos valoriza as experiências e os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo.

Outro recurso que elas utilizam bastante é a fotografia nos momentos de atividades são sempre registradas, o intuito maior dessas fotografias estão em sua exposição, ou seja, são selecionadas as melhores fotos e publicadas no *Facebook* da escola.

A professora do 1º ano utiliza frases escritas no caderno da criança, como: Não terminou; capriche; você tem que melhorar. Ao ser questionada, sobre essas

frases escritas, a professora disse que apesar do aluno não encontrar-se alfabetizado e não entender ainda o que ela diz, servirá para que os pais possam ver o desenvolvimento da criança na escola.

As professoras reclamaram acerca dos alunos faltosos, tem pais que ficam a semana toda sem trazer seus filhos, e não fazem nenhum contato seja por telefone ou pessoalmente para informar os motivos das faltas. Segundo as docentes, elas que ligam para saber da criança e conforme o caso, dizem que vão acionar o conselho tutelar.

Ao serem questionadas, sobre as atividades do portfólio e qual seria sua finalidade. As professoras responderam que no final do ano fazem uma capa e entregam aos pais. Pode-se observar que todas elas escolhem as atividades melhores para colocar no portfólio. Em relação ao papel que as atividades em portfólio podem ser significativas ao processo de ensino aprendizagem, o seu valor está na organização do material produzido pelo aluno e as justificativas que o fizeram obter maior conhecimento do que foi apresentado.

Constatou-se que as fotos e as atividades arquivadas em portfolio não são utilizadas para avaliar a aprendizagem, não são apreciadas e usadas para melhorar e reorientar no planejamento. Significa dizer que embora as pesquisadas tenham vários instrumentos de avaliação, estes, não são utilizados como finalidade para a melhoria da aprendizagem do aluno. Sabe-se que o professor ao fazer uso de determinados instrumentos, pode ampliar a sua capacidade em avaliar, podendo, assim, melhorar a sua prática e contribuir para aprendizagem dos alunos.

Quanto às fichas para anotação realmente existem, mas é difícil efetivamente fazer anotações, elas reclamam por não ter tempo para fazer tudo isso, afinal são 25 alunos reclama a professora do segundo ano. Diz ela: “*Como irei anotar tudo isso?*”. Na verdade, as fichas de avaliação encontram-se bastantes presentes na prática avaliativa, sobretudo no primeiro ciclo da alfabetização e se constituem em tabelas e/ou quadros envolvendo questionamentos objetivos com pouco espaço para relatos discursivos.

De acordo com Ciasca e Mendes (2009, p. 303), as fichas não atendem o sistema avaliativo, “[...] além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição”. Porém, ainda que, as fichas de avaliação sejam criticadas pelo reducionismo e

objetividade, Kramer (2003), preconiza esse tipo de ferramenta coligado a outros, que possa fazer parte de um quadro mais abrangente de avaliação, mas não recomenda o seu uso de forma isolada.

Pela pesquisa de campo, foram vistos que são muitos os instrumentos de avaliação, mas poucos são utilizados pelos professores. A avaliação não é vista como reorientação para uma aprendizagem melhor e com intuito de aprimorar o sistema de ensino, além de que as metodologias utilizadas por muitos deles deixa a desejar. Manarim (2009, p. 29), sobre o assunto em pauta diz que:

A importância da avaliação é a observação, verificando como as crianças estão situadas em sala de aula, e a partir de conhecimentos já adquiridos, a criança irá aprender novos conceitos, novas aprendizagens, que lhe serão úteis durante o decorrer de sua vida, cabe ao professor ampliá-lo de uma forma processual durante o ano letivo, usando métodos diversificados.

Desse modo, na educação básica é correto dizer que o professor poderá encontrar certas situações que vão dificultar avaliar seus alunos e o processo de aprendizagem, assim, ele deve buscar alternativas que permitam avaliar, partindo de uma análise do desenvolvimento da criança e o que ela já tenha de conhecimento, para com isso poder aproveitá-los em seu benefício próprio.

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato das professoras classificarem os alunos de melhores ou piores, por meio de estrelas coladas no caderno, na verdade só causam constrangimentos àqueles alunos que não conseguem, pois dá a sensação de impotência. A avaliação, neste sentido, deve ser uma forma de conferir os momentos de aprendizagens dos alunos, através das atividades destinadas a eles o professor constata as dificuldades e as possibilidades de mudanças que podem ajudar a criança em seu aprendizado.

Rabelo (2003, p. 13) assevera que:

A avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é dar ênfase também à comparação do aluno com o seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece, verifica-se, isto sim, o contrário.

Embora praticamente a maioria das teorias, defenda uma avaliação contínua para assim poder ter uma noção mais próxima da realidade ao avaliar seus alunos, as posturas adotadas por alguns professores no que se refere ao processo avaliativo apenas como registro de notas atribuídas para classificar os alunos, são ainda muito

utilizadas por professores nos dias atuais, esse tipo de avaliação é denominada classificatória².

Porém, isso não pode prevalecer, o que se precisa fazer é retomar as atividades e rever os pontos a serem melhorados, pois nem sempre aquele aluno que não foi bem em uma determinada atividade significa que deva ser taxado de “bom” ou “mau”. O fato é que nas séries iniciais a avaliação deve ser refletida pelo professor como um mecanismo de autoavaliação que retorna como anda seu trabalho, e não como punição para o aluno.

No tocante aos registros das atividades dos alunos em portfólio, conforme as próprias professoras são selecionadas as atividades a ser inseridas e, ao final do ano letivo fazem uma pasta e entrega aos pais. As atividades arquivadas servem apenas como material ilustrativo e não como recurso de aprendizagem.

Em relação às atividades postadas em um portfólio, é bom ressaltar que esse instrumento avaliativo não se resume apenas em confeccionar uma pasta de trabalho para mostrar aos pais no decorrer de um período letivo ou curso. Hoffmann (2010, p. 133), leciona que:

Um portfólio torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza. Não há sentido em coletar trabalhos dos alunos para mostrá-los aos pais ou como instrumento burocrático. Ele precisa construir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e de fazer, alusivos à progressão do estudante.

O seu valor sob a ótica da autoavaliação consiste notadamente na seleção e organização do material a ser incluído, bem como nos comentários e justificativas que o infante apresentará para tal escolha. Comungando com esse pensamento, Raizer (2007, p. 60), acrescenta:

O portfólio não se apresenta como produto final, mas como todo o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica tanto para docentes quanto para discentes; uma vez que possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando o professor a organizar as suas ações subsequentes, e ainda, contribuindo para que a própria criança compreenda o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

² Avaliação Classificatória: geralmente é usada para medir a capacidade da criança usando a nota ou alguma atividade para verificar se ela obteve o resultado. A avaliação classificatória é uma perspectiva de avaliação onde as crianças são comparadas entre si o desempenho de cada uma. Hoffmann (2000, p. 22) aduz: “a avaliação classificatória se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos”. Em suma, este tipo de avaliação não conduz o infante ao aprendizado para a vida e sim, focar a uma aprendizagem memorizada, onde os estudos são voltados para realizar uma determinada atividade ou prova, o aprender fica em segundo plano.

Alguns professores, quiçá em virtude da comodidade entendem que o portfólio, serve somente para “guardar” atividades das crianças que são desenvolvidas em sala de aula e depois mostrar aos pais, veem como puramente instrumento de avaliação e não de acompanhamento das aprendizagens construídas por seus alunos.

Gonçalves (2010), aponta que os instrumentos avaliativos, a observação e registros por meio de propostas descritivas e de portfólio, necessitam, pois de um olhar atento e reflexivo do professor, visto que trazem o relato paulatinamente acerca da vida escolar do aluno, os professores que empregam o portfólio em seu magistério precisam utilizá-los como ferramenta evolutiva da aprendizagem, apenas assim ele terá cumprido a sua essência de mecanismo avaliativo acerca das crianças.

Sabe-se que a avaliação tem caráter de necessidade permanente no trabalho educativo escolar em todos os níveis e modalidades, deve acompanhar todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, tem também caráter processual e se torna fundamental para a compreensão dos resultados que são comparados com os objetivos definidos no planejamento e na organização do trabalho escolar em geral (TEIXEIRA; SILVA, 2011).

A avaliação, portanto, deve ser um processo contínuo e sistemático, em que se utiliza como um recurso norteador do trabalho do docente em sala de aula, visto que traz as informações da progressão do aluno e a sua trajetória no processo ensino aprendizagem, além de trazer dados dos seus avanços, dificuldades, ambições e desejos, sendo que essas informações contribuem sobremaneira para nortear a prática educativa, mesmo porque, com os registros e observações tem-se a possibilidade de planejar um novo trabalho docente, caso seja necessário.

Ficou claro que uma prática avaliativa centralizada apenas em provas, conforme o entendimento dos professores pesquisados e as teorias estudadas deixa de cumprir sua real função, a qual seria a construção da aprendizagem dos alunos de forma significativa. Assim sendo, cabe ao professor realizar uma prática avaliativa com competência, para que possa favorecer aos alunos uma aprendizagem satisfatória. Pois enquanto a avaliação permanecer ultrapassada o ensino deixará de formar cidadãos críticos e participativos e o processo de alfabetização ficará comprometido.

Na verdade discutiu-se bastante acerca dos instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos em seu aprendizado e, por conseguinte à alfabetização, em que o docente na medida em que o aluno avança ele vai ajustando o ensino para atender a realidade. Porém, não se pode perder de vista o papel da autoavaliação do professor.

A fim de que haja melhoras nas estratégias para atingir os alvos e atender as metas a que se propõe atingir. É preciso direcionar as ações para conseguir mais conquistas de forma contínua avaliando se os instrumentos estão sendo adequados e selecionados de acordo com a realidade e o aprendizado do aluno, isto é, o professor precisa se autoavaliar. Essa autoavaliação necessita, pois fazer parte do dia-a-dia da escola, não somente do aluno, mas também do docente, coordenador, supervisor pedagógico e de todos que se encontram envolvidos no processo alfabetizador e do ensino aprendizagem.

Percebeu-se em linhas gerais, que os professores pesquisados, ainda têm suas práticas avaliativas interligadas ao passado, a um processo avaliativo, ensino e aprendizagem em que a finalidade maior não é o pleno desenvolvimento de todos. Contudo, pode-se notar também que as mudanças (ainda que a passos lentos), estão acontecendo, com a conscientização dos professores acerca da importância da avaliação da aprendizagem englobando todos os alunos dentro de sua conjuntura, em que erros e acertos favorecem para a construção do conhecimento e não exclusivamente como mecanismo de seleção e exclusão dos agentes principais do processo pedagógico, ou seja, os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar o significado da avaliação no ciclo de alfabetização, de acordo com educadores que atuam com crianças do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, no município de Ariquemes-RO. Em que a pesquisa de campo e as observações *in loco* ofereceram as informações pertinentes para uma melhor compreensão do processo de avaliação e a sua importância na alfabetização de crianças dos anos iniciais.

Na demonstração da prática do processo de avaliação e seus instrumentos, foi possível perceber que a avaliação se refere a toda ação de ensino e de aprendizagem escolar, envolvendo todos os sujeitos que atuam dentro e fora da escola. Logo, fica bem definido que a atitude de avaliar é uma necessidade didática e pedagógica que contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Apesar da necessidade de tornar a avaliação contínua e diversificada, a simples observação do professor nunca é suficientemente profunda e individualizada em uma classe com dezenas de estudantes. A avaliação por escrito, portanto, sempre terá sua importância. Quando elaborada com precisão, pode ser uma ótima aliada para produzir um bom diagnóstico do que a turma aprendeu ou sabe sobre determinado assunto, mas não deve ser o único instrumento que o professor lança mão para avaliar.

Para que a avaliação seja eficiente, ela precisa ser preparada com cuidado e o coordenador pedagógico pode ajudar muito a equipe, mesmo porque organizar um plano de ação avaliativa é de responsabilidade de todos os sujeitos da escola, não só para a formação de um conjunto único de atuação, como também para se estabelecer atitudes e comportamentos que possam construir condições de ensino que resultem em um desempenho satisfatório, em cada uma das etapas do desenvolvimento do plano escolar e das políticas educacionais implantadas.

As reflexões aqui apresentadas demonstram a importância da avaliação no processo alfabetizador, sobretudo no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, focando diferentes eixos do ensino da língua. Sendo assim, criar oportunidades na prática docente com momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental. Não se pode esquecer, contudo que sempre há de se considerar as especificidades

de cada criança, assegurando, desta forma, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização.

No ciclo da alfabetização, é tremendamente imprescindível ter clareza quanto aos conhecimentos implícitos a cada ano. É preciso saber o que se deve ensinar em cada etapa de escolarização, pois, assim torna-se mais fácil direcionar as ações a ser desenvolvidas para que a alfabetização seja eficaz e a aprendizagem seja possível. A clareza deve fazer parte também daquilo que se vai avaliar em cada uma dessas atividades e para que se esteja avaliando.

Vale ressaltar que nem sempre haverá possibilidade de avaliar concomitantemente todas as habilidades, todavia é importante que o professor faça seu planejamento e garanta momentos para diagnosticar os alunos e, perante tais informações, redimensione sua prática, buscando o desenvolvimento e a progressão do processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é investir na formação continuada dos professores, por meio de grupos de estudos, pois apesar de possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula. Em suma, um dos maiores desafios da avaliação nos anos iniciais é o investimento no processo, o olhar diferenciado, o respeito às particularidades de cada criança, é o repensar acerca da prática pedagógica em sala de aula, é ter a consciência de que os professores constituem os principais responsáveis pelas transformações imperativas para vencer os obstáculos e desafios quando estão à frente de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, G.M.; MEZARROBA, L. **A trajetória da avaliação educacional no Brasil.** In ALVARENGA, G.M. (org.) Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional, Londrina. 1999
- ALVES, Maria T. **Avaliação educacional:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- ANDRADE, Pedro F. **Avaliação da aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000200.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.
- BALDINO, Roberto R. **A avaliação e seus adjetivos.** São Paulo, 2011.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Dimensão Pedagógica. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior:** um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001. p. 21-88.
- BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, 26 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/>> Acesso em: 14 fev. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: SEB, 2006.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Objetivos das avaliações.** 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CALDEIRA, Anna Maria S. A. **Ressignificando a avaliação escolar.** In: _____. Comissão permanente de avaliação institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. (Cadernos de Avaliação, 3).

CAPPELLETTI, Isabel F. Um relato de experiência em avaliação enquanto processo. In: _____. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas.** São Paulo: Articulação Universidade/ Escola, 2001.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.** 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CHUEIRI, MARY STELA FERREIRA. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2014.

CIASCA, Maria Isabel F. L.; MENDES, Débora Lúcia L. L. **Estudos de Avaliação na Educação Infantil.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

CORREIA, Eugênia S. L. **Avaliação, gerações da avaliação: traços históricos.** São Paulo, 2011.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas: Papirus, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem.** In: SOUSA, E. C.B. M. (Org.). *Avaliação de currículos e de programas.* 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem na educação ambiental – uma relação muito delicada.** In: A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. Santos, J.E. & Sato, M. São Carlos: RiMa. 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B., 1995. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional.** In SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação do rendimento escolar.*, Ed. Papirus, Campinas. 1995.

FREITAS, Luz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis: Vozes, 2009.

GODOY. Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, **Revista de Administração de Empresas**, v 35, n.2, Mar/Abr. 1995 a, p. 57-63.

GONÇALVES, Andreia. **Os desafios da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2010. 49f. Trabalho de Conclusão - Curso de Pedagogia- UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2010.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

_____. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 37 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia R. G.(coord.). **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012.

LEAL, Telma F. intencionalidade da avaliação na língua portuguesa. *In*: SILVA, Jansen F.; HOFMANN, Jussara; ESTEBAN, Martin. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LORDÊLO, José A.C.; DAZZANI, Maria V., (orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996.

MANARIN, Maeli S. **A avaliação na Educação Infantil**: O que reflete esse processo. 2009. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciado no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. CRICIÚMA, 2009. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000041/000041FD.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Débora Lucia L. L. **Estudos de avaliação na educação infantil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. Disponível em: 2009. <<http://www.professoradilsonventura.com.br/images/documentos/1.pdf>> Acesso em: 18 jan.2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. A Avaliação em uma prática crítica. **Revista Pátio** n.27, agosto/outubro, 2003.

MORETTO, Vasco P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Elisabete Mota, **Avaliação**: uma prática facilitadora no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à produção de texto narrativo. “Emef. Cel. Jose Soares Marcondes” de Presidente Prudente/SP. 2011. Disponível em: <http://www.cirandadosaber.com.br/images/artigos/Microsoft%20Word%20-%20Art_elizabete_2.pdf> Acesso em: 18 jan. 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Avaliação em alfabetização**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2005, vol.13, n.48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2014.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS Jesus. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. Avaliação. 14 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17 ed. 2 reimpr. São Paulo: Ática, 2009.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

RAIZER, C. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RISTOFF, D. Algumas definições de avaliação. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Orgs.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

SAVAREGO, Érika Aparecida. **A avaliação como uma poderosa aliada do processo ensino-aprendizagem para séries iniciais do Ensino Fundamental**. E-FACEQ: Revista dos discentes da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2238-8605, Ano 1, numero 1, Agosto de 2012.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Janssen. Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. *In*: SILVA, J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOLÉ, Isabel. Das capacidades à prática educativa. *In*: COLL, Cesar; MARTIN, Esteban (orgs.) **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Tradução de Cladia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, Clarilza P. **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SOUZA, Clarilza P. (Org.); DEPRESBITERIS, Lea.; FRANCO, M. L. P. B.; SOUSA, Sandra Z. L. **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas: 2003.

TEIXEIRA, Lizete Pagnucci Chueri; SILVA, Sebastião Donizeti da. Planejamento Educacional. Plano de Ensino – **Apostila Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Versão: Fev. 2011. Batatais – SP. 2011.

VASCONCELLOS, Celso. **Mudar a avaliação**. Sem essa de exclusão! Entrevista publicada na revista Mundo Jovem de julho de 2001.

_____. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, p. 40-47, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFESSORES

- 1- Qual é a sua formação? Graduação, especialização, mestrado, doutorado?
- 2- Há quantos anos trabalha como professor (a)?
- 3- Quantas aulas você ministra por semana?
- 4- Sua atuação é na escola pública, particulares ou ambas?
- 5- Você acredita que existem diferenças, peculiaridades, inovações na sistemática de avaliação da aprendizagem nas escolas em que você trabalha? Por quê?
- 6- O que você entende por avaliação da aprendizagem?
- 7- Qual a função da avaliação no processo de ensino-aprendizagem?
- 8- Como você avalia o seu aluno? Que instrumentos utiliza para tanto? Por que você avalia assim?
- 9- Quais as suas maiores dificuldades ao avaliar o seu aluno?
- 10- Qual é a sua opinião sobre os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores desse nível de ensino?
- 11- Qual a melhor forma de avaliar o desempenho do aluno?
- 12- Em sua opinião, quando uma avaliação deve ser realizada? Em quais situações ou momentos?
- 13- Sugira outras formas para se avaliar a aprendizagem do aluno? O que pode ser feito com as informações obtidas nas avaliações?